Impactos da Violência na Escola

Um Diálogo com Professores

Simone Gonçalves de Assis
Patrícia Constantino
Joviana Quintes Avanci
organizadoras

Ministério da
Educação

Impactos da Violência na Escola

Um Diálogo com Professores

Impactos da Violência na Escola

Um Diálogo com Professores

Simone Gonçalves de Assis
Patrícia Constantino
Joviana Quintes Avanci
organizadoras

Ministério da
Educação

ISBN: 978-85-7541-194-0

Tiragem: 47 mil exemplares. Edição não comercial.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
Henriette dos Santos
Anne Patricia Pimentel dos Santos

CONSULTORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA
Maria Cecília de Souza Minayo

REVISÃO METODOLÓGICA
Henriette dos Santos

CRIAÇÃO E PROJETO GRÁFICO
Carlota Rios

EDITORAÇÃO
Carlota Rios
Robson Lima

REVISÃO E COPIDESQUE
Janaina de Souza Silva

ILUSTRAÇÕES
Marcelo Tibúrcio Vanni

Catalogação na fonte
Centro de Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

A848i Assis , Simone Gonçalves de (org.)
Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. / organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.
270 p., il., graf.

1. Violência. 2. Ensino Fundamental e Médio. 3. Criança. 4. Adolescente. 5. Identidade de Gênero. 6. Sexualidade. 7. Violência Doméstica. I. Constantino, Patrícia (org.). II. Avanci, Joviana Quintes (org.). III. Título.

CDD - 22.ed. – 362.74

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI
Esplanada dos Ministérios,
Ministério da Educação – Bloco L
Edifício Sede – 2º andar,
CEP 70047-900 – Brasília – DF
Telefone: (61) 2022-9217/9018
Fax: (61) 2022-9020.

2011
Editora Fiocruz

Avenida Brasil, 4036 – Sala 112
Manguinhos – Rio de Janeiro – RJ
CEP 21041-210
Tels.: (21) 3882-9039 ou 3882-9041
Telefax: (21) 3882-9006
www.fiocruz.br/editora

Autores

Cleide Leitão

Cientista Social, mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e membro da coordenação pedagógica do Programa de Educação a Distância da Escola Nacional de Sáude Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (EAD/Ensp/Fiocruz).

Ana Lúcia Ferreira

Médica, doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz), professora adjunta do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pediatra do Núcleo de Atenção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência do Instituto de Pediatria e Puericultura (IPPMG) Martagão Gesteira da UFRJ.

Fátima Cechetto

Cientista Social, doutora em Saúde Pública pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e pesquisadora do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Leas/Fiocruz); desenvolve pesquisas na área de gênero, sexualidade, violência e relações raciais.

Fernanda Mendes Lages Ribeiro

Psicóloga, mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), pesquisadora colaboradora do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Público Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Ensp/Fiocruz).

Joviana Quintes Avanci

Psicóloga, doutora em Ciências pelo Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz (IFF/Fiocruz), pós-doutoranda na área de violência contra a criança e o adolescente do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública (Claves/Ensp/Fiocruz).

Marilena Ristum

Psicóloga, mestra em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), professora associada da Ufba nos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia.

Patrícia Constantino

Psicóloga, doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz), pesquisadora-visitante do Instituto Fernandes Figueira da Fiocruz (IFF/Fiocruz) e pesquisadora colaboradora do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Ensp/Fiocruz).

Queiti Batista Moreira Oliveira

Psicóloga, mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), doutoranda da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fioruz) e pesquisadora colaboradora do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Ensp/Fiocruz).

Renata Pires Pesce

Psicóloga, doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz), pesquisadora-colaboradora na área de violência contra a criança e o adolescente do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Ensp/Fiocruz).

Sabrina Moehlecke

Cientista Social, mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutora em Educação pela USP e professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Simone Gonçalves de Assis

Médica, pós-doutorada pela Cornell University, nos Estados Unidos, doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz), pesquisadora do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Ensp/Fiocruz), atuando na área da violência e saúde, em especial no que se refere a crianças, adolescentes e jovens em situação de violência.

Organizadoras

Simone Gonçalves de Assis

Patrícia Constantino

Joviana Quintes Avanci

Sumário

Prefácio

Esta publicação tem o objetivo de colaborar na construção de conhecimentos a respeito das formas de enfrentamento de violações de direitos de crianças e adolescentes, praticadas no ambiente da escola ou nele identificadas. Para que a escola cumpra seu papel de socialização de crianças e adolescentes e os profissionais da educação de mediadores na relação ensino-aprendizagem, é fundamental compreender que esse processo é permeado pelas relações e vivências que ocorrem dentro e fora da escola, que interferem diretamente no ambiente escolar e, consequentemente, na qualidade da educação.

A Fundação Osvaldo Cruz (Fiocruz) tem se destacado por sua contribuição na formação de profissionais que atuam com políticas públicas, em especial no campo da saúde. Ao longo dos anos, tem ampliado o espectro de pesquisas e capacitações para áreas relacionadas a fenômenos sociais que o impactam. Esse é o trabalho do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves) que, por meio de parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Cultura (Secad/MEC), agora apresenta esta publicação, fruto da experiência acumulada nos estudos sobre as inter-relações da saúde nas dinâmicas da vida social.

Este livro traz uma abordagem voltada para a promoção de uma cultura de direitos humanos. Dele participam autores(as) que discutem temáticas como o *bullying*, preconceitos e atitudes discriminatórias em relação ao

gênero, à raça, à diversidade sexual, além das esferas sociais que geram violência contra crianças e adolescentes, como a violência doméstica.

Os (as) autores (as) também apontam para as alternativas de ações de promoção dos direitos de crianças e adolescentes. Essas alternativas não pretendem ser um receituário a ser observado pela escola, mas oferecem possibilidades de reflexões e práticas que tratam, por exemplo, da participação da comunidade escolar no enfrentamento das violações de direitos de crianças e adolescentes.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), crianças e adolescentes passam da condição de 'menores' para a de sujeitos de direitos, em que pese a sua condição peculiar de desenvolvimento, devendo ser tratados com prioridade absoluta. Essa nova concepção precisa impregnar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante que os (as) profissionais de educação estejam capacitados (as) para atuarem, por exemplo, na notificação e no encaminhamento de casos de violações de direitos de crianças e adolescentes identificados na escola. A observação e o contato diário com os (as) estudantes colaboram para que os profissionais da educação, mais que quaisquer outros, possam atuar na promoção e proteção de direitos de crianças e adolescentes.

A escola pode contribuir decisivamente para o estabelecimento de práticas educativas que ensejem discussões, atitudes e a construção de posicionamentos refratários às violências simbólicas, às discriminações, aos preconceitos, à violação da dignidade humana. A educação é um direito humano que também orienta o processo de disseminação de uma cultura dos direitos humanos para outras esferas sociais. Nesse sentido está a sua centralidade e a de seus agentes na sociedade brasileira.

Desejamos que esta publicação seja capaz de dar visibilidade a essa temática e de contribuir para semear práticas educativas mais inclusivas, acolhedoras e promotoras dos direitos humanos no ambiente escolar.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Ministério da Educação e Cultura (Secad/MEC)

Apresentação

A violência na sociedade contemporânea é visível e invade subjetiva e objetivamente a vida de todos, interferindo nos desejos, nas ações e nas opções tomadas por indivíduos e por instituições. É um desafio social a ser enfrentado devido à complexidade de tipos existentes e de suas inúmeras manifestações. Neste livro queremos refletir sobre as formas de violência presentes nas escolas brasileiras: tanto aquelas que se originam em diversos espaços sociais e que invadem o espaço escolar quanto aquelas que na escola germinam e dão frutos que repercutem no cotidiano e na vida social de uma forma mais ampliada.

A reflexão que procuramos estimular visa a atingir professores e demais integrantes da equipe escolar, que se veem aturdidos diante de problemas que não foram preparados para enfrentar, ao longo dos anos de formação acadêmica. Buscamos também sensibilizar os gestores do ensino público e privado para a importância de se debater sobre a questão da violência na escola e sobre o papel a ser desempenhado por cada um dos atores que conformam o sistema de ensino.

Temos hoje no Brasil 1.882.961 docentes na Educação Básica, dos quais 81,6% são mulheres, 68% têm mais de 33 anos de idade, 68,4% têm nível superior completo (destes, 90% possuem licenciatura) e 80,9% trabalham em uma única escola (MEC/Inep, 2009).

Muitos estudos apontam a relação entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais tal trabalho se desenvolve e o possível

adoecimento físico e mental dos professores. A análise dessa realidade demandaria um maior conhecimento sobre o cotidiano de trabalho desses profissionais, principalmente no que tange à compreensão da dinâmica de trabalho, como infraestrutura das escolas, tamanho das turmas, jornada de trabalho, cultura organizacional, entre outras, sem esquecer a perspectiva de gênero, uma vez que estamos falando de um grupo predominantemente feminino como indicam os dados anteriormente descritos. Alguns autores afirmam que os professores em sofrimento criam estratégias de defesa ou de enfrentamento das adversidades visando ao exercício da função. No entanto, temos os docentes como uma das categorias profissionais com elevado número de afastamentos por problemas de saúde e fica estabelecido o nexo causal trabalho-adoecimento.

Esses profissionais são responsáveis por 53 milhões de crianças e adolescentes matriculados no Ensino Básico no Brasil, dos quais 88% estão no ensino público (MEC/Inep, 2008). Embora com indicadores educacionais ascendentes, ainda nos deparamos, em 2008, com muitos problemas na Educação Básica brasileira: em média 7,3 anos de estudo na faixa dos 15-17 anos; 10% de taxa de analfabetismo; 14,2 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever. Temos ainda 492 mil crianças e adolescentes entre 10-14 anos analfabetos, que não conseguem redigir bilhetes simples (2,8% da faixa etária) (IBGE, 2009).

Incorporar todas as crianças e adolescentes nas escolas e oferecer um ensino de elevada qualidade é um desafio descomunal que, para ser enfrentado, precisa incorporar a garantia de direitos dos professores, da equipe escolar e das crianças, adolescentes e famílias atendidas pela escola. Nesse sentido, a reflexão sobre as formas de enfrentamento de violência pela escola tem posição de destaque.

O livro foi organizado por pesquisadores do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Fiocruz) que, há vinte anos, apresenta pesquisas, produz artigos, livros e materiais didáticos e realiza cursos sobre o tema da violência. Em todo este período, o ambiente escolar esteve presente como um dos principais parceiros nas atividades e na produção realizada pelo Claves. Vários autores, com *expertises* variadas nas áreas de educação, saúde e

assistência social, trouxeram suas experiências sobre o enfrentamento da violência em escolas brasileiras.

O livro está organizado em nove capítulos. Os dois primeiros apresentam as bases teóricas que norteiam todo seu conteúdo. Em primeiro lugar, debatemos a importância fundamental da reflexão sobre direitos humanos quando se trata do tema 'escola e violência'. Buscamos apresentar a perspectiva do respeito aos direitos dos diversos atores escolares. No capítulo 2, trazemos algumas conceituações sobre violência que transitam nas áreas de educação, saúde e segurança pública, sem a pretensão de dar ao leitor uma única definição ou uma 'verdade absoluta'. Pelo contrário, queremos que o leitor elabore criticamente a sua visão sobre tema tão complexo e diversificado.

Os capítulos 3 e 4 abordam com maior profundidade as situações de violência próprias da escola. A violência na escola, da escola e contra a escola é debatida, congregando diferentes situações como: as condições de trabalho dos professores, a agressão de pessoas externas à escola, a violência simbólica e as agressões entre os diversos atores escolares. O capítulo 4 detalha as agressões entre pares na escola (*bullying*).

São debatidas, no capítulo 5, as representações culturais das identidades de gênero, sexuais e de cor de pele ou 'raça' e suas relações com formas de violência presentes na escola. No capítulo seguinte temos a discussão sobre a violência familiar e os ecos que ressoam na escola, enfatizando a importância de professores, direção e toda a equipe escolar integrarem a rede de proteção de crianças e adolescentes.

O capítulo 7 apresenta alguns danos físicos, emocionais, comportamentais e cognitivos evidenciados por crianças e adolescentes que sofrem violência, visando a auxiliar a identificação de alunos em situação de vulnerabilidade. Também estão apresentadas a importância de a escola atuar na prevenção da violência e de ser um 'tutor de resiliência' para os alunos (Cyrulnik, 2004). A escola como parceiro fundamental da rede de proteção de crianças e adolescentes, na perspectiva do atendimento multiprofissional, será o enfoque do capítulo 8. Estão destacados como temas os procedimentos de notificação aos órgãos competentes e o acompanhamento das crianças e adolescentes.

O último capítulo tem como objetivo estimular o professor a elaborar um plano de intervenção local para prevenção e redução da violência na escola. São apresentados alguns exemplos de programas bem sucedidos realizados em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Finalizamos esta apresentação com a definição de violência de Bernard Charlot (1979), filósofo e professor que galgou importante papel na educação na França e que atuou em países como Tunísia, Brasil e Portugal, estudando temas como o fracasso escolar e a violência na escola (Charlot & Émin, 1997).

> A 'violência' é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular. (Charlot, 2006: 24)

As Organizadoras

Referências

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. *et al. Cotidiano das Escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

CHARLOT, B. & ÉMIN, J. C. *Violences à l'École: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

CYRULNIK, B. *Os Patinhos Feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Domicílios (Pnad), 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica, 2008*. Brasília: MEC, Inep, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (MEC/INEP). *Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso*. Brasília: MEC, Inep, 2009.

1. Por uma Cultura de Educação em Direitos Humanos

Sabrina Moehlecke

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Paulo Freire

O que significa promover uma cultura em direitos humanos no Brasil? E o que isso tem a ver com a escola e com o trabalho pedagógico desenvolvido por professores? Neste texto, discutimos essas perguntas com o objetivo de mostrar que, quando falamos em direitos, sejam eles quais forem – direitos das crianças e adolescentes, direitos da família, direitos dos professores e outros –, sempre nos referimos também aos direitos humanos.

No entanto, nem todos na sociedade pensam assim. Para início de conversa, é preciso considerar que a própria expressão direitos humanos assume em nossa sociedade uma multiplicidade de sentidos, dependendo de quem a evoca e em que contexto o faz. Para muitas pessoas e para a mídia escrita, falada e televisiva sensacionalista, o termo 'direitos humanos' assume uma conotação negativa, sendo associado à 'defesa dos direitos de bandidos' contra as 'pessoas de bem'. Contudo, os direitos humanos são muito mais do que isso!

Herança de nossa história escravista, autoritária e patrimonialista, essa visão, que restringe os direitos humanos basicamente aos direitos civis de presos, marca parte de nossa cultura política e da ação institucional de parcela do poder público. Além disso, ainda carregamos no Brasil uma cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre, principal vítima da violência policial, ao qual nem sempre é garantido o direito de defesa e de um julgamento justo. Em contrapartida, especialmente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, com o estabelecimento de um Estado Democrático de Direito, começa a se difundir no país a ideia do respeito integral aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, garantindo-se, especialmente, a ideia de 'dignidade da pessoa humana', sem distinções de raça, cor, sexo, classe social, idade, credo, orientação política. Pode-se dizer, nesse sentido, que o direito de ter uma vida digna é a dimensão central da noção contemporânea de direitos humanos, o que nos permite ver quão abrangentes eles são.

Em consonância com os princípios citados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, estabelece a educação e a escola como espaços privilegiados para a promoção de uma nova cultura em direitos humanos, de modo a possibilitar que os avanços conquistados no plano normativo também se concretizem como orientações para valores e condutas dos cidadãos brasileiros. A escola, nesse sentido, teria o papel de desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.

Atividade 1

Você conhece o PNEDH- 2006? Leia, ou, se for o caso, releia esse documento, destacando os aspectos considerados fundamentais. Com base nesses aspectos, desenvolva uma proposta de atividade para sua turma/escola.

Contudo, no Brasil, ainda estamos nos familiarizando com a ideia de uma sociedade democrática fundada no respeito aos direitos dos cidadãos, independente de sua classe social, raça e *status*. Se tomarmos como marco dessa mudança a Constituição Federal de 1988, nossa democracia tem apenas vinte anos. Podemos dizer que é recém-saída da adolescência e só agora começa a entrar na vida adulta. Tal contexto explica, em parte,

a desconfiança que ainda encontramos na maioria da população sobre a relevância de conhecermos as leis que regem nosso país e de discutirmos sobre os direitos humanos, pois ambos parecem muito distantes do cotidiano. Como educadora, vejo que, mesmo entre estudantes universitários, nos mais diferentes cursos, poucos são os que até então tiveram contato, por exemplo, com a nossa Constituição. Predomina ainda uma visão de que não adianta conhecer as leis que aqui vigoram, pois uma coisa é o 'Brasil legal' e outra bem diferente o 'Brasil real'. "Falar em leis e em direitos é muito bonito no discurso, mas a prática é outra!" Há certamente um fundo de verdade em tal afirmação, afinal, em boa parte de nossa história, o país viveu em regime de exceção, onde as leis e vários princípios do Estado de Direito foram constantemente violados. Contudo, é preciso tornar claro que o conhecimento e a prática das leis são elementos centrais para que se efetivem e se consolidem as mudanças enunciadas na Constituição de 1988. As leis, nesse sentido, trazem em si um caráter intrinsecamente prospectivo, ou seja, indicam a direção para onde queremos que caminhe nossa sociedade. Por sua vez, elas só adquirem substância e eficácia à medida que os cidadãos, conhecendo-as, passam a demandar que sejam cumpridas.

As leis, dentro de um Estado de Direito, surgem, antes de tudo, como forma de proteger os cidadãos contra os desmandos e os abusos de poder por parte dos governantes. Diante da tendência destes de exercer um poder quase ilimitado, cabe à sociedade, a suas instituições e aos cidadãos o papel de fiscalizá-los. Como afirma Norberto Bobbio (1992), declarar que todos os homens nascem livres e iguais em direitos não é um dado histórico ou uma constatação da realidade. De fato, os homens não são nem livres nem iguais. A efetiva garantia de direitos é um processo muito mais demorado e incerto, que nos remete à historicidade e ao contexto em que eles surgiram.

De modo a compreender as possibilidades e os limites das leis como forma de defesa dos direitos dos cidadãos, especialmente de crianças e adolescentes, vamos, a seguir, analisar como surgiu a ideia de direito na sociedade moderna, para depois observar seus desdobramentos no Brasil, diante de nossas particularidades históricas, culturais, sociais e políticas. E vamos analisar também que papel a educação e a escola podem ter na garantia dos direitos humanos.

O desenvolvimento da ideia de Direito no Estado Moderno

> *A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.*
>
> Marilena Chauí

As primeiras declarações de direito no mundo moderno funcionaram como instrumentos destinados a refrear o poder absoluto e autocrático, valorizando uma concepção individualista de sociedade, em que o indivíduo, dotado de um valor em si, tinha precedência em relação ao Estado. Desse modo, o primeiro a ser consagrado nas declarações oficiais é o direito à liberdade, como forma de limitar o poder do Estado e de garantir ao indivíduo sua liberdade de ação. O Estado de Direito moderno é definido, assim, como um Estado limitado e não mais absoluto.

Historicamente, as declarações sobre Direitos foram acompanhadas por intensas transformações sociais. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 vem associada à Revolução Francesa e ao fim do Antigo Regime absolutista, rompendo a ordem aristocrática até então vigente e estabelecendo novas referências políticas, sociais, culturais e econômicas. No continente americano, a independência dos Estados Unidos da América e a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776, seguiram inspirações filosóficas semelhantes, contudo as mudanças foram menos intensas, pois já não vivia ali uma sociedade sob regime absolutista e feudal. Essas duas primeiras são declarações marcadamente liberais, centradas no direito à liberdade do indivíduo e nos seus direitos civis e políticos. Os direitos civis básicos que se desenvolveram a partir de então são aqueles tidos como necessários à preservação da liberdade individual, ou seja, de ir e vir, de palavra, de pensamento, de religião e direito à propriedade privada e à justiça. O direito à igualdade limitou-se, nesse momento, ao que se convencionou chamar de igualdade civil, entendida como a que reconhece todos os homens como pertencentes

ao gênero humano, igualmente dotados de razão e livres para atuarem em sociedade. Por causa dessa igualdade fundamental, compreende-se que a lei deve ser a mesma para todos, independente de distinções de classe, nascimento, riqueza ou posição social. Por isso simbolizamos a justiça com os olhos vendados, cega às influências externas do poder e da riqueza. Os direitos políticos referem-se à participação no exercício do poder, com a extensão do direito ao voto, e à criação de instituições com função de representar os cidadãos.

Podemos destacar como exemplo Olympe de Gouges, presa e guilhotinada em 7 de novembro de 1791 pelo delito de ter "esquecido as virtudes de seu sexo e intrometer-se nos assuntos da República". Redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, na mesma época que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França (Tabak & Verucci, 1994).

Contudo, os índios, os escravos e os povos colonizados foram excluídos das declarações de direito e da categoria de cidadão no chamado século das 'Luzes', pois entendia-se que não partilhavam da natureza humana dos 'homens'. Também as mulheres, nessas primeiras declarações, não foram consideradas cidadãs. Tidas como incapazes, foram comparadas às crianças no uso da razão e proibidas de participar das decisões políticas.

As declarações de direitos foram proclamadas ao mesmo tempo que franceses e norte-americanos continuavam a escravizar grande parte da população negra mundial. Nos Estados Unidos, a abolição da escravidão ocorreu apenas em 1863; no caso da França, esta manteve suas colônias no continente africano até 1962. Como já observamos, declarar que todos os homens nascem livres e iguais em direitos pode ser uma exigência da razão, mas sua efetiva garantia e extensão a toda a população e a todos os seres humanos é um processo histórico muito mais lento, gradual e marcado por disputas e conflitos. Compreende-se, desse modo, o direito como um fenômeno social, reforçando a origem social dos direitos do homem e a "a estreita conexão existente entre mudança social e nascimento de novos direitos" (Bobbio, 1992: 68). Seguindo tal perspectiva, a partir do século XIX e XX, ocorreu o surgimento de novos sujeitos na cena política, fazendo que a noção de direitos humanos e as declarações de direitos ganhassem novas configurações (Quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de direitos entendidos como direitos humanos e papel do Estado

Direitos		Papel do Estado
Direitos civis	Direito à igualdade perante a lei, com um julgamento justo; liberdade de ir e vir; de não ser discriminado por motivo de cor, raça, classe social, sexo, gênero, religião.	Posição passiva
Direitos políticos	Direito à livre expressão e associação; direito de voto, de ser representado e representar.	
Direitos sociais e econômicos	Direito à educação; ao trabalho; à saúde; à uma vida digna; à moradia; ao lazer; à segurança; proteção à infância; assistência ao desamparado.	Posição ativa
Direitos coletivos	Direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído; uma qualidade de vida saudável; o direito à autodeterminação dos povos; direito à diversidade cultural; direito ao progresso; direito à paz, e outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas de toda a coletividade ou humanidade.	

Se a luta por direitos teve como protagonista central no século XVIII a classe burguesa, no século XIX e no início do século XX ela foi liderada pelo movimento operário. Em 1838, por exemplo, foi redigida na Inglaterra a Carta do Povo, símbolo do que ficou conhecido como movimento cartista. Na França, dez anos depois, foi deflagrada a 'Primavera dos Povos', e, em 1871, foi criada a Comuna de Paris. Todos esses eventos tiveram como atores centrais a classe operária que começa a reivindicar e a se mobilizar por direitos sociais e trabalhistas que lentamente são incorporados nos respectivos países e influenciam movimentos semelhantes em outras regiões. No México ocorreu a primeira revolução popular vitoriosa do século XX, liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa; como resultado, foi elaborada, em 1917, uma Constituição extremamente inovadora ao estender os direitos civis e políticos a toda a população e ao incorporar em suas leis direitos sociais e econômicos. Em 1918 ocorreu também a Revolução Russa onde foi proclamada a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que amplia consideravelmente a garantia de direitos e pode ser considerada como um contraponto proletário à Declaração Burguesa de 1789 (Trindade, 2002).

Para saber mais

Fatos históricos como a 'Carta do Povo', 'Primavera dos Povos' e Revolução Mexicana estão descritos em interessantes livros como:

- HOBSBAWN, E. J. *A Era das Revoluções (1789/1848)*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

- HOBSBAWM, E. J. *A Era do Capital (1848-1875)*. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.
- TRINDADE, J. D. de L. *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- VILLA, M. A. *A Revolução Mexicana*. São Paulo: Ática, 1993.

Com essas mudanças políticas a favor da inclusão dos direitos dos trabalhadores, de uma perspectiva liberal, universalista e individualista da sociedade – presente nas primeiras declarações e que supunha um Estado que não se envolvesse no bem estar geral – passou-se a outra de maior presença do poder público. Do Estado começou a ser exigida uma ação positiva e ativa para garantir os direitos sociais e econômicos de todos.

É dentro desses novos marcos que surge a concepção contemporânea de direitos humanos, reafirmada e universalizada a partir do repúdio aos horrores decorrentes da Segunda Guerra Mundial e do Nazismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, diferente das anteriores, abrangeu a articulação de distintos países, reunidos na Organização das Nações Unidas (ONU), assumindo pretensões globais. Nela, os direitos civis e políticos aparecem associados aos direitos sociais, econômicos e culturais, em uma perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência.

Em resumo, incorporou-se na DUDH não apenas o que se convencionou chamar de primeira geração de direitos humanos, que dizem respeito às liberdades fundamentais – locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado, voto –, mas também os direitos de segunda geração – econômicos, sociais e culturais, como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural da comunidade, das artes, manifestações artísticas – estão incorporados. Vale ressaltar, ainda, em relação aos direitos civis na DUDH, a importância do artigo 2º, que proíbe qualquer distinção de raça ou cor entre as pessoas, e do artigo 4º, que proíbe a escravidão e o tráfico de escravos.

A DUDH ressalta ainda, como objetivo comum, a promoção do ensino e da educação formal e da educação voltada para o conhecimento dos direitos humanos, por parte do Estado, do indivíduo

e de cada órgão da sociedade visando à sua observância universal e efetiva. A isso são instados os Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e todos os povos. A educação formal, na perspectiva da DUDH, assume papel especial na promoção dos direitos humanos: ela é, ao mesmo tempo, um direito em si e condição para a garantia dos demais. Em seu artigo 26º, a declaração especifica algumas características do direito à educação:

> Artigo 26º
>
> §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.
>
> §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. E coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Declarações e outros documentos

Nos anos seguintes à DUDH, outras declarações, pactos, acordos e convenções foram ampliando a abrangência de tais direitos, fortalecendo sua apropriação por meio dos Estados signatários, valendo ressaltar, dentre eles:

- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959);
- Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989);
- Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2005);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

Recentemente, foi acrescida à noção de direitos humanos também uma terceira geração de direitos que abrange: direito a um meio ambiente equilibrado e não poluído, à qualidade de vida saudável, à autodeterminação dos povos, ao progresso, à paz, bem como a outros direitos difusos e coletivos, não mais restritos a indivíduos ou a grupos específicos, mas estendidos para toda a coletividade.

A noção contemporânea de direitos humanos com a qual se trabalha no século XXI abarca todas as gerações de direitos, consideradas igualmente fundamentais, sem hierarquizações, prevalecendo sua universalidade, indivisibilidade e interdependência, exigindo uma postura ativa do Estado como garantidor e promotor.

Para refletir

Como os direitos humanos são vistos na sua escola? Procure conhecer como os professores, direção, alunos, pais e funcionários veem esse assunto.

Você já teve os seus direitos humanos violados? Em qual(is) situação(ões)?

Considerando as várias gerações de direitos discutidas no texto, quais direitos você entende que precisariam ser mais reforçados no ambiente escolar?

Desafios para uma cultura em direitos humanos no Brasil

Tem dias que a gente se sente, como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente, ou foi o mundo então que cresceu!
A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva, e carrega o destino prá lá ...

Chico Buarque

A partir desse breve histórico do desenvolvimento da ideia de direitos no mundo moderno, cabe perguntar: qual a relevância de se falar em direitos humanos na sociedade brasileira nesse início do século XXI? O que mudou no modo como entendemos e lidamos com os direitos humanos, decorridos mais de vinte anos do início do processo de redemocratização do país?

O Brasil certamente não é o mesmo. Observam-se avanços consideráveis em direção ao fortalecimento do Estado Democrático de Direito, especialmente no campo normativo, onde está disponibilizado, hoje, um conjunto de instrumentos legais que possibilitam a mobilização em torno da defesa e promoção dos direitos. Contudo, a democratização dos direitos ainda é um processo lento e conflituoso. Permanece em nossa sociedade uma distância entre os direitos proclamados e sua real efetivação, ou seja, entre a teoria, as leis e a prática social e cotidiana.

Para refletir

Diante de uma sociedade ainda marcada pela extrema desigualdade, violência e práticas autoritárias, como é possível pensar e atuar no sentido da construção de uma cultura de direitos humanos? E de que modo isso afeta a qualidade de vida dos brasileiros?

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos humanos. Ao instituir o Estado Democrático de Direito, a Constituição define como seus fundamentos: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa, os valores do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Vale ainda ressaltar que a República Federativa no Brasil, regendo-se em suas relações nacionais e internacionais pelo respeito aos direitos humanos, traz como seus objetivos fundamentais, dentre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. O Estado brasileiro indica, desse modo, sua consonância com a concepção contemporânea que abrange a garantia não apenas de direitos políticos e civis, mas também de direitos econômicos, sociais e culturais.

Um exemplo dessa concepção ampliada de direitos humanos pode ser encontrada no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) aprovado pelo governo federal em 1996 e, recentemente, no PNDH-3, aprovado no fim de 2009, que amplia e atualiza as versões anteriores. No entanto, apesar dos avanços nas declarações de direitos, na elaboração do PNDH e na ampliação do conceito de direitos humanos, ainda são necessários esforços no sentido de sua materialização na sociedade brasileira, promovendo o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país nas várias esferas sociais.

“Você sabe com *quem* está falando?!”

Para saber mais sobre o assunto, consulte Teresa Caldeira (1991) que faz uma ótima análise histórica e sociológica da associação que se estabeleceu no Brasil entre direitos humanos e a defesa de presos.

José Murilo de Carvalho (1992), ao analisar a cultura política e a construção histórica dos direitos no Brasil, observa que em nosso país houve um maior desenvolvimento dos chamados direitos políticos e sociais do que dos direitos civis. Não conseguimos atingir, ainda, a igualdade de tratamento perante a lei, o que significa, em uma expressão que se tornou comum, que “todos são iguais, mas que alguns são mais iguais do que outros”. Desse modo, a lei e a respectiva garantia e respeito aos direitos funcionam de forma desigual, dependendo principalmente da classe social e do grupo étnico-racial ao qual a pessoa pertence, ou seja, dependendo de ‘com quem se está falando’.

Ou seja, mesmo que as categorias escolhidas por Carvalho possam variar, o que não tem variado através da história de nosso país é uma hierarquização estruturada que costuma diferenciar os cidadãos e criminalizar os pobres, associando-os ao banditismo e à violência:

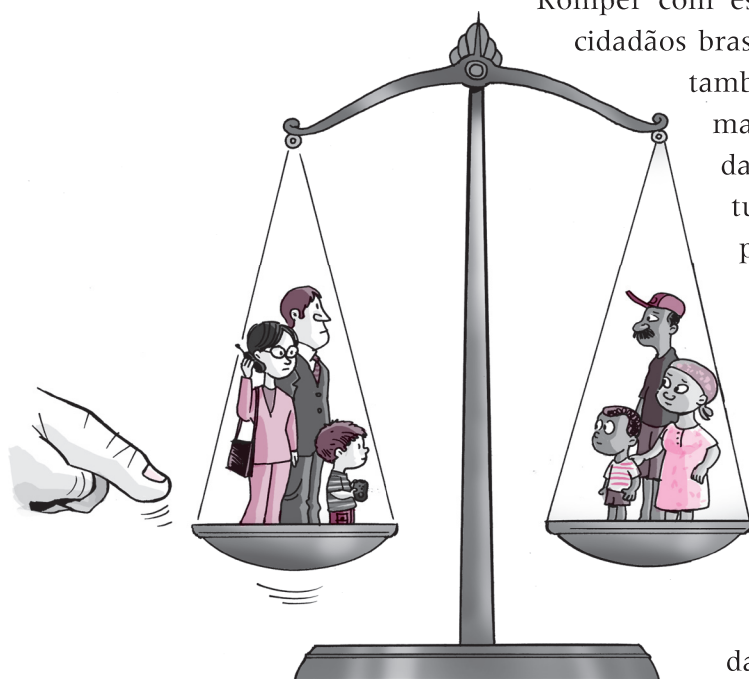
Carvalho identifica na sociedade brasileira três classes de cidadãos – o doutor, o crente e o macumbeiro – que ilustram o tratamento hierarquizado dispensado à população.

O Doutor seria o cidadão de primeira classe, branco, educado, rico, merecedor de respeito dos agentes da lei e capaz de defender seus direitos e mesmo seus privilégios.

O Crente seria o pobre honesto, trabalhador com carteira assinada, que pode ter alguns direitos violados mas ainda merece respeito.

O Macumbeiro representaria a imensa maioria da população brasileira, pobre ou miserável, negra ou mestiça, praticamente analfabeta, que vive de trabalhos eventuais e não tem direitos nem pode ser considerada cidadã (Carvalho, 1992).

> As classes populares são geralmente vistas como ‘classes perigosas’, ameaçadoras pela feiúra da miséria, ameaçadoras pelo grande número, ameaçadoras pelo possível desespero de quem nada tem a perder, e, assim, consolida-se o medo atávico das massas famintas. (...) Esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos ‘desclas-

> sificados', que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. (Benevides, 1998: 50)

Romper com esse tratamento diferenciado dispensado aos cidadãos brasileiros não apenas pelos agentes da lei, mas também pela escola, pela mídia, e presente nas mais diversas situações cotidianas, é passo fundamental em direção à construção de uma cultura de direitos humanos em nosso país. O respeito mútuo só é possível de ser estabelecido entre aqueles que se consideram fundamentalmente iguais, ainda que diferentes porque cada pessoa é única.

Um segundo desafio em relação à construção de uma cultura de direitos humanos diz respeito à garantia e à defesa dos direitos sociais, superando o que Vera Silva Telles (1994) definiu como uma "cidadania da dádiva". De acordo com a autora, predomina na maioria da população brasileira, em especial na mais carente economicamente, uma relação de subserviência com o Estado e com a classe política que o representa. Essa autora considera que se estabelece uma relação de favor entre a população beneficiária de programas sociais e os agentes do poder executivo em especial, reforçando uma relação personalista, individualista e privada. Nesse sentido, a população não se percebe enquanto sujeito de direitos, consciente e capaz de agir em sua defesa. Ao contrário, frequentemente, a população ignora que políticas sociais como as que abrangem a garantia de moradia, educação, saúde, entre outras, são direitos constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos e que os governantes e seus agentes devem promover.

Desse modo, cabe ao governo e a todos os cidadãos encontrar caminhos que permitam à população deixar o lugar passivo em relação às políticas sociais e assumir seu papel participante ativo e reivindicativo. Para tanto, é fundamental que se passe de uma cidadania passiva – a que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e favor – para uma

cidadania ativa – a que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos. (Benevides, 1998). Na busca de inclusão de todos os cidadãos nos bens, riquezas e valores da sociedade, os direitos humanos, ao invés de se constituírem em discurso meramente abstrato, concretizam-se por meio da organização e da ação social. Ou seja, os direitos não são e nunca serão um dado da natureza ou uma dádiva das autoridades mundiais e locais, mas construções históricas que envolvem os indivíduos e as sociedades em um processo permeado por embates, conflitos, avanços e retrocessos.

Atividade 2

Procure descobrir quais as ações realizadas atualmente no Brasil em defesa dos direitos humanos, especialmente por parte do poder público.

Você pode utilizar como fontes para essa pesquisa, entre outros, o *site* da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Educação:

- www.presidencia.gov.br/sedh (Secretaria Especial de Direitos Humanos);
- www.mec.gov.br (Ministério da Educação).

Direitos da infância e da juventude no Brasil

Historicamente, o tratamento dado à infância no Brasil tem sido influenciado pela cultura da tutela e de criminalização da pobreza. Exemplo disso é o Código de Menores, documento legal direcionado à população brasileira menor de 18 anos. Estabelecido no início do século passado, em 1927, não era destinado a todas as crianças, mas especificamente ao ‘menor’, termo utilizado para se referir às crianças pobres abandonadas ou consideradas delinquentes. Ele regulamentava questões como trabalho infantil, medidas de assistência e de tutela, entre outras. Contudo, esse Código foi elaborado, na verdade, muito mais como instrumento de controle da ordem social do que de garantia de direitos e de preservação da infância.

Em termos de políticas sociais, vale ressaltar a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1942, que atendia tanto ao adolescente

infrator quanto àquele abondonado pela família, estabelecendo uma política que também pouco diferenciava a pobreza da criminalização. Tendência semelhante seguiu a Fundação para o Bem-Estar do Menor (Funabem) (lei n. 4.513/69) que, em 1969, substituiu a SAM, mas manteve sua proposta e linha de atuação em relação aos 'menores'.

Em 1979, o próprio Código de Menores de 1927 foi revisto, dando origem ao Código de Menores de 1979 (lei n. 6.697/79) que, no entanto, manteve a visão assistencialista e correcional-repressiva do anterior, sendo ainda direcionado especificamente à considerada 'infância perigosa' ou à 'infância em perigo' e atribuindo grande poder à autoridade judiciária.

Com a redemocratização do país, que se intensificou a partir da década de 1980, e o processo de elaboração da nova Constituição aprovada em 1988, surgiram os pilares para uma nova concepção de infância e de direitos da criança e do adolescente, concepções essas, informadas pelas lutas sociais no país e pelos avanços alcançados no direito internacional em relação a esse público. A lógica assistencial e punitiva começou a ser substituída por propostas políticas e de direitos visando à proteção e ao desenvolvimento integral da criança e adolescente. Podemos concluir sobre quão recente é a concepção que entende a criança e o adolescente como 'sujeitos' de direitos, cuja proteção e desenvolvimento demandam responsabilidade de toda a sociedade brasileira.

Internacionalmente, a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direito já estava presente em alguns instrumentos normativos. Em 1924, a Assembleia da Liga das Nações aprovou a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra; em 1948, foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo artigo 25 define: "a infância tem direito a cuidados e assistência especial". Em 1959, estabeleceu-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança, muito mais abrangente do que a primeira.

Contudo, pode-se afirmar que, em termos globais, o principal instrumento legal de proteção aos direitos da infância é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, elaborada a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança e adotada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Vale ressaltar que uma Convenção tem maior peso legal que uma Declaração, pois, uma vez ratificada, se vincula às leis dos países que a adotam.

Em relação à concepção de infância e aos principais direitos da criança estabelecidos pela referida Convenção de 1989, ressalta-se a reafirmação dos direitos fundamentais, como o direito à vida (art. 6º), à integridade física e moral (art. 19), à privacidade e à honra (art.16), à imagem, à igualdade, à liberdade (art. 37), à expressão (art. 12 e 13), à manifestação do pensamento (art. 14), à indistinção de qualquer natureza (raça, cor, sexo, língua, religião, convicções filosóficas ou políticas, origem étnica ou social e outros). Para que tais direitos sejam efetivados, a Convenção estabelece, ainda, nos termos do art. 4º, que os Estados-membros devem tomar todas as medidas administrativas e legislativas para a implementação dos direitos nela reconhecidos, especialmente os direitos econômicos, sociais e culturais.

Na Convenção há menção especial ao tráfico de menores para fins de exploração do trabalho infantil (art. 32), exploração sexual (art. 34) e para fins de comércio de órgão humanos. A Convenção prevê ainda, no art. 19, a tomada de medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais por parte dos Estados-parte para a proteção das crianças contra todas as formas de “violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela”. Define também os Estados como responsáveis pelo estabelecimento de programas sociais que proporcionem assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado (art. 19).

Tais concepções e mecanismos internacionais de proteção à infância serviram de inspiração aos grupos mobilizados em torno da defesa dos direitos da população infanto-juvenil brasileira, consolidando-se como orientação tanto na aprovação da Constituição Federal de 1988 quanto na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em nossa Constituição, tais influências se fazem presentes principalmente na elaboração e aprovação do artigo 227 que introduz a concepção de proteção integral à infância. Este artigo garante às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus-tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

Outra mudança considerável introduzida pela Constituição de 1988 foi a ênfase conferida à assistência social como política pública, reforçando a ideia de que cabe ao Estado a garantia de direitos sociais básicos, bem como a responsabilidade por sua efetivação. Além disso, foram criados mecanismos de fiscalização e punição aos agentes públicos que não cumprirem as determinações legais. Um exemplo de mudança na lógica assistencial à infância em nossa Constituição é a inclusão da educação infantil não mais no capítulo da assistência social, mas sim no capítulo da educação.

A Constituição reforça a importância de conjugar o cuidado e a assistência dedicada à criança com o trabalho especificamente pedagógico que deve ser-lhe proporcionado. Até então, predominavam dois modelos de educação para a infância: um voltado para as crianças 'necessitadas', que se expande durante o regime militar, utilizando trabalho voluntário de pessoal não-qualificado, de caráter assistencial e compensatório; o outro direcionado às crianças de famílias mais abastadas, atendidas por professores profissionais e com visão pedagógica, lúdica, criativa e cognitiva.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, ao estabelecer a educação infantil como um direito de todos e dever do Estado, como uma política a ser oferecida de forma gratuita, reforçou a intenção do legislador de romper com a dualidade do ensino diferenciado para ricos e para pobres e de garantir educação de qualidade para todos. O mesmo se observa nos níveis fundamental e médio que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 (lei n. 9.393/96), passam a compor, junto com a educação infantil, o que a lei define como Educação Básica, abrangendo a garantia de 18 anos de escolaridade à população brasileira. Ainda que nem todos os níveis sejam obrigatórios, é claro o desejo do legislador quanto à expansão da escolarização oferecida às crianças, adolescentes e jovens.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (lei n. 8.069/90), outro importante instrumento normativo de proteção da infância e juventude, é aprovado. Seu conteúdo foi fortemente influenciado pela Convenção de 1989 da ONU e por grupos e movimentos sociais voltados

Para uma discussão mais detalhada da história da educação infantil no Brasil ver:

- ROSEMBERG, F. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa*, 107: 7-40, jul., 1999.
- CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.) *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

para a proteção da infância. O ECA pode ser considerado uma lei extremamente avançada quanto à amplitude e ao detalhamento dos direitos relativos às crianças e aos adolescentes. Ele representa importante marco em prol dos direitos humanos da população infantojuvenil no país.

Vale observar que, de acordo com o estatuto, são consideradas crianças as pessoas com até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes os que têm de 12 a 18 anos. Essa definição difere da que foi estabelecida na Convenção de 1989, em que 'criança' é todo ser humano menor de 18 anos. No caso do Direito brasileiro, a maioridade civil e penal é atingida quando a pessoa completa 18 anos, sendo o direito ao voto permitido de modo facultativo para os jovens com 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos (art. 5º, lei n. 10.406/2002, *Código Civil Brasileiro*).

Os artigos 3º e 4º do ECA estabelecem orientações gerais referentes às principais garantias e direitos conferidos aos dois grupos etários (criança e adolescente). Vale ressaltar que o estatuto estabelece que crianças e adolescentes tenham primazia para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, precedência de atendimento em serviços públicos e também na formulação, execução de políticas públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos (art. 4º, § único). Além disso, o ECA modifica consideravelmente as possibilidades de intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e adolescentes. No caso de medida de internação por ato infracional, por exemplo, define-a apenas como o último recurso a ser adotado, depois de esgotadas todas as outras possibilidades. Essa é uma orientação bem distinta da que ocorria nos códigos de menores e na Funabem. Mas, é importante ressaltar que não foi apenas o Estado que o ECA implicou na proteção à infância e aos jovens, mas também a sociedade, a comunidade e a família.

No que diz respeito à área educacional, o estatuto estabeleceu como obrigação da escola e de seus dirigentes a notificação ao Conselho Tutelar em casos de maus-tratos envolvendo alunos, faltas injustificadas, repetência e evasão escolar (art. 56), com multa para os que descumprirem suas obrigações (art. 245). Ou seja, é importante destacar que tanto a Constituição quanto o estatuto tiveram como preocupação não apenas estabelecer direitos, mas também criar mecanismos que permitissem a responsabilização dos encarregados pela sua garantia, inclusive, para os administradores públicos. A despeito de ser o ECA uma lei tão avançada,

falta ainda que crianças, adolescentes, gestores e educadores o conheçam melhor e se façam responsáveis pela sua efetivação.

Juntamente com o ECA, surgem e ganham relevância instituições voltadas especificamente para a proteção integral da criança e do adolescente, como é o caso dos conselhos tutelares, os conselhos de Direito e as varas especiais da infância e juventude. O Conselho Tutelar é um órgão público municipal, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, encaminhando casos para outros órgãos competentes, como o Ministério Público, fiscalizando as entidades de atendimento e apurando possíveis irregularidades. Todo município deve ter ao menos um Conselho Tutelar, cujos membros são escolhidos na comunidade local. De modo complementar, os Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente, também criados a partir do ECA, devem ser formados por pessoas escolhidas pelo governo e por representantes da sociedade civil, tendo como funções zelar pelo cumprimento do ECA, divulgar os direitos nele contidos, participar da definição da Política Municipal de Proteção Integral da Criança e do Adolescente, administrar o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e registrar e acompanhar entidades governamentais e não governamentais que fazem atendimento a esse público.

Em nível nacional, seguindo proposta semelhante aos Conselhos de Direito, foi criado, em 1991, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança (Conanda) (lei n. 8.242/91) que tem entre suas atribuições: formulação de políticas públicas e destinação de recursos para o cumprimento do ECA.

Em termos jurídicos, a criação de varas especiais, previstas no ECA, voltadas para o atendimento de casos que envolvam crianças e adolescentes, representa um avanço na consolidação dos direitos desse grupo. Elas possibilitam agilidade no atendimento e no julgamento dos processos e garantia de respeito às especificidades desse público. Contudo, dados levantados em pesquisa recente sobre a situação das varas especiais para a infância no Brasil, realizada pela Associação Brasileira dos Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e Juventude (ABMP), não mostram uma situação animadora. Esse estudo ressalta grandes desafios quanto à prioridade atribuída à infância no sistema de justiça, visando à efetivação dos direitos conquistados até o momento (ABMP, 2008). Por exemplo, atualmente, apenas 92 comarcas, de um total das 2.643 existentes no país, possuem varas da infância, ou seja, em apenas 3,4% das

comarcas é garantido atendimento especializado à infância e juventude. A situação é mais gritante nas regiões Norte e Nordeste.

De modo geral, desde a promulgação do ECA, observam-se esforços no âmbito governamental e na sociedade civil no sentido de implementar, divulgar e consolidar o Estatuto. Porém, tudo ainda é muito insuficiente. Decorridos quase vinte anos desde a aprovação dessa importante lei, ela continua sendo desconhecida ou mal compreendida por grande parte do público e até mesmo pelos educadores. O Estatuto não é trabalhado de modo sistemático em cursos de pedagogia e licenciatura, e seus principais beneficiários têm pouco contato com esse instrumento que lhes oferece garantias de direito.

Com a intenção de alterar essa situação e apostando particularmente no papel da escola e dos educadores para o fortalecimento da proteção à infância e à juventude, foi aprovada a lei n. 11.525/07, que altera a LDB/96 e acrescenta como atribuições da escola, a inclusão de conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o ECA, no currículo do Ensino Fundamental. A lei não propõe a criação de uma disciplina específica para tratar do tema, mas que o conteúdo do ECA seja discutido e trabalhado em diferentes espaços pedagógicos, permitindo um contato maior de alunos, professores, equipe escolar e pais com o Estatuto. Estabelece ainda que seja produzido e distribuído material didático sobre o ECA adequado a cada um dos públicos que convivem no ambiente escolar. A lei é uma aposta no lugar privilegiado que a escola ocupa na promoção da proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes e na difusão de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Podemos refletir sobre essas questões por meio de um caso, baseado em uma situação real.

A HISTÓRIA DE MARCELINHO (PARTE 1)

Este caso aconteceu em 1995, numa pequena escola pública, num bairro de classe média, no Rio de Janeiro. A diretora observou, pela janela dos fundos de sua sala, um menino com deficiência física, deitado num carrinho de rolimã, na varanda do apartamento de um prédio. Essa senhora percebeu que nos horários da entrada, recreio e saída dos alunos da escola, o menino se movia no carrinho, tentando olhar para dentro da escola, como se quisesse

estar lá. Incomodada com o que estava diante de seus olhos, resolveu ir até o prédio conversar com a família. Em sua percepção, aquele menino estava no seu 'deslugar'. Rompendo com qualquer barreira para a inclusão, foi ao encontro de Marcelinho. Naquela época, as discussões sobre o assunto no país ainda eram incipientes. O conceito de 'inclusão' nas escolas era motivo de desconfiança e preconceito.

A diretora tocou a campainha e foi recebida pela mãe, que, surpresa com a visita, explicou-lhe que ele já havia passado por muitas escolas, mas que não conseguia ser incluído em nenhuma delas.

Mas, naquela escola vizinha a Marcelo, inaugurava-se um processo de inclusão de um menino com necessidades especiais, através do olhar e da abertura de uma educadora, capaz de captar a realidade e o papel da educação para além dos muros de um colégio.

Atividade 3

Diante do caso exposto e do que foi discutido sobre os direitos da infância e adolescência, procure identificar que garantias legais existem para a inclusão de crianças com deficiência na escola e que atendimento educacional especializado pode ser oferecido a elas.

Para tanto, consulte a Constituição, o ECA, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e o *site* da Secretaria de Educação Especial (www.mec.gov.br/seesp).

A educação em direitos humanos e o papel da escola na proteção da infância e juventude

No Brasil, a preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para o respeito aos direitos humanos ganham maior projeção a partir de meados dos anos 90 com a definição, em 1995, da década da educação em direitos humanos, e com a aprovação, em 2005, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e de seu Plano de Ação. Inicialmente, tal debate repercute especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil, mas, em 2003, ganha maior institucionalidade, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início de elaboração de uma primeira versão do

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) do Brasil, finalmente aprovado em sua forma final em 2006.

Atualmente, considera-se o PNEDH um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos, especialmente quanto às políticas públicas nas áreas da educação básica, superior, educação não-formal, aos sistemas de justiça e segurança e à mídia. O Plano visa, sobretudo, a promover e a difundir uma cultura de direitos humanos no país. A educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção: ela é tanto um direito humano em si, quanto garantia para demais direitos (Brasil, 2008).

Dentre as ações propostas, vale ressaltar, entre outras:

> - Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como a todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com tais temas.
> - Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência.
> - Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios de direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade. (Brasil, 2008: 24-25)

No entanto, o que significa educar em direitos humanos? É possível ensiná-los? E o que é ensinar direitos humanos? É conhecer os documentos e normas nacionais e internacionais que os regem? De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:

> - Conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
> - Desenvolvimento de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;

- Ações: desencadeamento de atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (Brasil, 2008: 23)

Segundo a definição explicitada, a educação em direitos humanos constitui uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva e com o conhecimento das leis. Ela envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos e vivenciados cotidianamente. É preciso experimentar o direito de liberdade, de igualdade, de justiça, de dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que sejam difundidos (Benevides, 2001). Desse modo, "de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca" (Benevides, 2001: 40). Todavia, a introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos estruturais e cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

Para refletir

Com base nos argumentos apresentados no parágrafo anterior, reflita sobre as ações de educação em direitos humanos que têm sido desenvolvidas na escola em que você trabalha e como elas afetam sua prática pedagógica.

A proposta é que a educação em direitos humanos seja um eixo central do trabalho desenvolvido nas escolas e permeie o currículo como um todo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da instituição, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e de avaliação e as metodologias e práticas desenvolvidas no conjunto do espaço escolar. Como observa Vera Candau (2003), há que se enfatizar processos que utilizem metodologias participativas e de construção coletiva, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas. Diante da diversidade presente na escola, torna-se necessário criar metodologias que empreguem uma pluralidade de linguagens e materiais de apoio orientados para mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas.

Em resumo, a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdos. Inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em que os direitos humanos sejam conhecidos, praticados e vividos na comunidade escolar em interação com a comunidade. Para tanto, é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em direitos humanos ocorra num ambiente direcionado para os direitos humanos; que os objetivos, práticas e a própria forma de organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar (Unesco, 2005).

Contudo, mudar uma cultura não é algo que se faz por lei ou decreto. É um processo mais demorado, lento, com idas e vindas, avanços e retrocessos e exige o engajamento coletivo. A realidade que vivemos em nosso país e em nossas escolas ainda não é a de uma cultura de respeito aos direitos humanos nem de proteção integral à infância e juventude. Mesmo diante de situações por vezes contraditórias, no entanto, há que buscar brechas e estratégias para a garantia de uma educação que se paute pelo respeito aos professores, funcionários, pais e especialmente alunos.

A defesa, proteção e promoção da educação em direitos humanos exige que as escolas e as demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos, consolidando o Estado Democrático de direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

MUDANÇAS NA VIDA DE MARCELINHO (PARTE 2)

Depois que conversou com a mãe de Marcelinho, a diretora decidiu reunir todos os pais e professores e explicou-lhes o caso do menino e propôs-lhes sua inclusão na escola, acreditando ser aquele espaço de aprendizagem o lugar dele. Pediu que professores e pais acolhessem as perguntas das crianças sobre Marcelinho e procurassem quebrantar, em si próprios, qualquer preconceito. Nem todos aderiram imediatamente à proposta. Mas, à medida que começaram a conviver melhor com o menino e a superar o estranhamento inicial, todos se enriqueceram no convívio com ele.

A família foi convencida de que o "carrinho de rolimã" não era o melhor meio para ele se locomover e providenciou uma cadeira, devolvendo assim, seu lugar dentro da família. Marcelinho, desde então, não é mais o "menino da varanda".

Para finalizar o capítulo, sugerimos que você, professor, procure ler todo o poema "Estatutos do Homem", de Thiago Mello, do qual apresentamos apenas uma pequena parte. Foi escrito durante seu período de exílio no Chile, em 1964, e dá alento ao desafiante papel do educador numa sociedade ainda tão desigual e tão carente do cumprimento dos direitos humanos como é a brasileira.

> Artigo I
> Fica decretado que agora vale a verdade,
> agora vale a vida,
> e de mãos dadas,
> marcharemos todos pela vida verdadeira.
>
> (...)
>
> Artigo Final
> Fica proibido o uso da palavra liberdade,
> a qual será suprimida dos dicionários
> e do pântano enganoso das bocas.
> A partir deste instante
> a liberdade será algo vivo e transparente
> como um fogo ou um rio,
> e a sua morada será sempre
> o coração do homem.

 Atividade 4

1. Em sua escola, existem alunos com algum tipo de deficiência? Caso sim, como foram recebidos? Em sua visão, quais as dificuldades que a escola ainda enfrenta hoje para que possa ser efetivamente inclusiva?
2. Discuta com seus pares que benefícios uma escola inclusiva pode trazer para a construção de uma educação em direitos humanos.
3. Retome a atividade construída por você no início deste texto e reveja-a com base nas discussões desenvolvidas até agora. Como você a avalia? São necessárias alterações ou mudanças? Quais e por quê?

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE (ABMP). *O Sistema de Justiça da Infância e da Juventude nos 18 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: ABMP, jul. 2008.

BENEVIDES, M. V. Democracia de iguais, mas diferentes. *In*: BORBA, A.; FARIA, N. & GODINHO, T. (Orgs.). *Mulher e Política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional* (USP), 6: 43-50, 2001.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Presidência da República. *PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

CALDEIRA, T. Direitos humanos ou privilégio de bandidos. *Novos Estudos Cebrap*, 30: 162-174, 1991.

CANDAU, V. M. F. (Org.). *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, J. M. de. Interesses contra a cidadania. *In*: Da MATTA, R. *et al*. (Orgs.). *Brasileiro: cidadão?* São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. *In*: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos humanos e ...* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. v. 1.

OLIVEIRA, B. A educação infantil. *In*: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do Ensino no Braisl: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Plano de ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Genebra, 2005.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH). Plano Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996 e 2002.

TABAK, F. & VERUCCI, F. (Orgs.) *A Difícil Igualdade: os direitos da mulher como direitos humanos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TELLES, V. S. Cultura da dádiva, avesso da cidadania. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25: 45-48, 1994.

TRINDADE, J. D. de L. *História Social dos Direitos Humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

Sites

Secretaria Especial de Direitos Humanos. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/sedh>.

Comissão de Direitos Humanos da Câmara. Disponível em: <www2.camara.gov.br/comissões/permanentes/cdhm>.

Movimento Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <www.mndh.org.br>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <www.unesco.org.br>.

2. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola

Simone Gonçalves de Assis &
Nelson de Souza Motta Marriel

> *Há um erro fundamental, idealista e ahistórico em acreditar que definir a violência ou qualquer outro vocábulo, consista em se aproximar o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma 'idéia' da violência que, de fato, tornaria adequados a palavra e a coisa.*
>
> Debarbieux

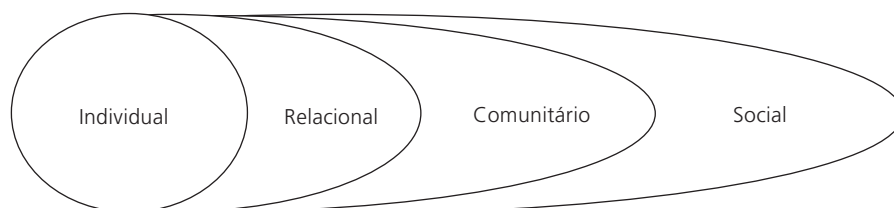
Neste capítulo refletiremos sobre o conceito de violência e sobre algumas de suas expressões presentes no ambiente escolar. Consideramos essa questão sob a perspectiva da violação dos direitos humanos por parte dos atores que compõem o cenário da escola: crianças, adolescentes, familiares, educadores e equipe escolar de uma forma geral.

Não é nada fácil conceituar violência! Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Expressa-se sob formas distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo. Por essa razão, inevitavelmente, projetamos sobre as palavras as nossas emoções e conhecimentos, colorindo ou desbotando as verdadeiras cores do fenômeno e seus sentidos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a seguinte definição de violência: "O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou

uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (Krug *et al.*, 2002: 5).

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes entre os diferentes níveis, conforme veremos na figura a seguir. O modelo ecológico empregado pela OMS no entendimento da violência é baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996).

Figura 1 – Modelo ecológico para compreender a violência

Fonte: Krug *et al.*, 2002:13.

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que podem afetar a possibilidade de ela ser vítima ou perpetrador da violência. O nível relacional diz respeito às relações sociais próximas, por exemplo, relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência. O terceiro nível analisa os contextos comunitários das relações, como as escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência. Por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência.

Os principais 'fatores sociais' que contribuem para a violência (quarto nível do modelo ecológico), incluem, principalmente (Krug et al., 2002):

- normas culturais que apoiam a violência como uma forma aceitável para solucionar conflitos;

- normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança;
- normas que reafirmam o domínio masculino sobre mulheres e crianças;
- normas que validam o uso abusivo da força pela polícia contra os cidadãos;
- normas que apoiam os conflitos políticos;
- políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade.

Para refletir

Você consegue avaliar características do ambiente ou situações que expõem seus alunos a serem vítimas ou perpetradores de violência?

Como você avalia, a partir da sua vivência profissional, a inter-relação entre os aspectos individuais, relacionais, comunitários e sociais que aumentam o risco para a violência?

As diferentes formas de violência são também classificadas pela OMS segundo a 'natureza' dos atos cometidos. Destacamos (Brasil, 2001; Krug *et al.*, 2002):

- 'Violência física': uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.
- 'Violência psicológica': agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social.
- 'Violência sexual': ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.
- 'Negligência ou abandono': ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados.

Esta forma de classificação da natureza da violência, assim como qualquer outra, é imperfeita, não traduzindo completamente a complexidade do tema. Todavia, "fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades" (Krug *et al.*, 2002: 6).

Nesse sentido, cabe ressaltar a variedade de definições, tipologias e manifestações da violência. Termos como 'violências', 'abusos' e 'maus-tratos' – comumente utilizados como sinônimos na literatura – carregam uma carga ideológica e histórica específica, sendo mais ou menos utilizados segundo a área do conhecimento e tipo de violência abordado. Diferentes áreas do conhecimento se dedicam mais a determinados conceitos, a exemplo da sociologia, psicologia, antropologia e medicina. Na educação também não é diferente. O conceito de violência na educação é hoje um campo de debates em vários países do mundo (Debarbieux, 2002; Charlot & Émin, 1997; Olweus, 1978; Guimarães, 1984; Paiva & Zaluar, 1992; Peralva, 1996). Debarbieux (2002), ao refletir sobre o assunto, comenta que não pode haver conhecimento total sobre a violência social na escola. É possível que tenhamos uma representação parcial do conceito, o que implica compreender que há uma pluralidade de conhecimentos e de representações. No Brasil, estamos em fase de reconhecimento e aprofundamento sobre o tema da violência na escola e sobre o contexto que a possibilita, tal como afirma Sposito (2004: 163):

> A análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, alguns conceitos utilizados para compreender as distintas formas de violência que ocorrem no ambiente escolar tomando por base uma situação real ocorrida com um estudante, neste texto chamado de Luan. Pretendemos que cada educador possa refletir sobre o tema, ao longo do capítulo, focalizando "violência e ambiente escolar" e contrapondo seus próprios referenciais aos dos diferentes autores apresentados.

Os problemas de Luan (13 anos, 7º ano do Ensino Fundamental) e as formas que a escola encontra para enfrentar as dificuldades do aluno norteiam a discussão a seguir.

OS PROBLEMAS DE LUAN (PARTE 1)

Daniela, a professora de Luan, não sabe mais o que fazer com o adolescente que se mostra todo o tempo muito agressivo e com um palavreado inadequado com todos da escola. Constantemente se comporta com violência, dando chutes nas portas, cadeiras e carteiras, destruindo bens da escola. Agride e ameaça os colegas de turma constantemente, especialmente em sala de aula, mas Daniele recebe queixas dos colegas evidenciando que esse comportamento também é comum durante o recreio e no entorno da escola, nos momentos de entrada e saída das aulas.

A situação se complicou quando Luan xingou Daniele, pois não quis ficar quieto e tentou agredi-la, saindo de sala seguro pelos colegas. Daniele, sem condições de prosseguir a aula, dispensou a turma e foi tentar se acalmar e pensar sobre o que fazer. Daniele sabia que a relação de Luan com os demais professores da escola nos anos anteriores era sempre tensa, que ele não aceitava as regras estabelecidas pela escola, que não ouvia a opinião dos colegas e que, principalmente, não reconhecia a autoridade dos professores, principalmente os do sexo feminino. Já havia chutado uma professora quando era mais novo e a situação tinha se 'ajeitado' com a chamada da família na escola para tomar providências.

Para complementar a difícil situação, Luan mostra completo desinteresse em relação às atividades propostas pelos professores, mantendo comportamento cínico e dissimulado em sala de aula.

Para refletir

Quais são as dificuldades que seus alunos apresentam na escola?

Como você, educador, lida com alunos que têm dificuldade para controlar sua agressividade, assim como Luan?

A situação vivida pela professora Daniele com seu aluno Luan é típica das dificuldades hoje conhecidas em muitas escolas brasileiras: comportamentos agressivos dos estudantes entre os amigos e com a equipe escolar. Tais atitudes dos escolares podem ser compreendidas a partir do conceito de violência interpessoal no ambiente escolar.

- 'Violência interpessoal' – caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra e ocorre em nível familiar e comunitário. O nível comunitário inclui estabelecimentos como prisões, locais de trabalho, abrigos e escolas (Krug *et al.*, 2002).

Práticas agressivas de estudantes têm sido relatadas em escolas de todo o mundo e despertado o crescimento de uma linha de investigação que surge com força na última década do século XX, inicialmente denominada segurança nas escolas e atualmente mais reconhecida pelo termo 'violência nas escolas'. Debarbieux (2002), ao efetuar uma análise da violência nas escolas de cidades europeias, destaca como fundamental a preocupação dos educadores sobre como "lidar e evitar os comportamentos anti-sociais entre os próprios alunos e deles com os professores" (2002: 15).

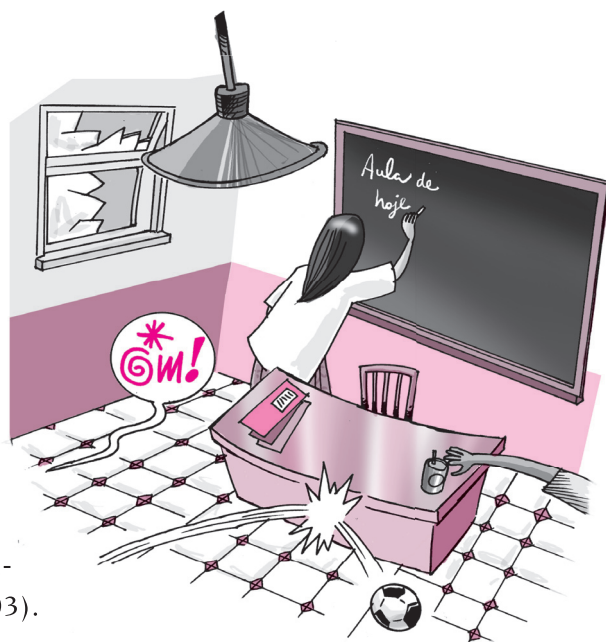
AGRESSIVIDADE X VIOLÊNCIA

A agressividade é um impulso nato, essencial à sobrevivência, à defesa e à adaptação dos seres humanos (Freud, 1980). É um elemento protetor que possibilita a construção do espaço interior do indivíduo, promovendo a diferenciação entre o 'Eu' e o 'Outro'.

Ao contrário da violência, a agressividade se inscreve dentro do próprio processo de constituição da subjetividade. A transformação da agressividade em violência é um processo ao mesmo tempo social e psicossocial para o qual contribuem as circunstâncias de vida, o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e também as idiossincrasias dos sujeitos (Minayo, 2009).

A violência dos estudantes se manifesta por meio de situações como: vandalismo, pichações na parede, xingamentos e agressões físicas a professores, indisciplinas no recreio e roubos no ambiente escolar. Na Bélgica francófona 30% dos diretores de escolas primárias e 51% dos que atuam em escolas secundárias se depararam ocasionalmente com tais situações (Blomart, 2002). Na Inglaterra, levantamento em sindicato de professores mostra que 32% deles haviam sido vítimas de comportamentos agressivos e insubordinados dos alunos em algum momento de sua carreira no magistério. Outro estudo feito com 2.500 professores ingleses que atuam na escola secundária mostrou que 15% haviam sofrido ofensa verbal no intervalo de uma semana específica; 1,7% tinha sido vítima de agressão física direta em sala de aula e 1,1% fora da sala de aula. Tais dados encontram eco no British Crime Survey, segundo o qual ser professor é uma profissão de alto risco: 1,8% vive risco de ser atacado em seu local de trabalho (enquanto a média para todas as profissões investigadas é de 1,2%)

e 2% sofrem risco de ameaças (1,5% é a média de outras profissões) (Hayden & Blaya, 2002).

No Brasil, levantamento realizado pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5ª e 8ª séries de 11 escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% dos estudantes admitiram ter estado diretamente envolvidos em alguma forma de violência contra colegas na escola naquele ano: 16,9% como alvos, 10,9% como alvos e autores e 12,7% como autores (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Ristum (2001), ao investigar a noção de violência como representação de professoras do Ensino Fundamental – público e privado –, destaca a violência interpessoal como uma das principais expressões, no ambiente escolar. Descrevendo as representações de violência que vivenciam na escola, as educadoras, em ordem decrescente, tipificam: violência entre alunos (88,2% dentre 47 educadoras investigadas assinalaram); violência de aluno contra professor (35%); c) violência de professor contra aluno (15,9%); violência de agentes externos sobre a escola ou seus membros (8%); violência de aluno contra a escola (6%); violência de aluno contra funcionários (3,5%).

Para saber mais sobre violência interpessoal entre pares no ambiente escolar, leia o capítulo 4, que escreve aprofundadamente sobre *bullying* e sobre as consequências que ele gera para alunos e escolas.

Estes dados evidenciam que muitas escolas deixaram de ser reconhecidas como locais de segurança para crianças, adolescentes e adultos que nelas trabalham.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: INCIVILIDADES, INTIMIDAÇÃO E INDISCIPLINA

Debarbieux (2002), ao comentar sobre a dificuldade de conceituar violência na escola, apresenta os termos 'incivilidades' e 'intimidação', como os mais comuns nos estudos da área.

'Incivilidades': atos que vão da indelicadeza e má-criação das crianças ao vandalismo. São resultantes da pequena delinquência e estão relacionados a formas de relações humanas e à cidadania. As incivilidades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida, transgredindo os códigos

códigos elementares da vida em sociedade, como o código de boas maneiras (Debarbieux, 1996: 7). 'Incivilidade' pode ser vista como o componente sociológico da intimidação. O que é grave não é o ato de incivilidade, mas sua repetição, a sensação de abandono que provoca nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (Debarbieux, 2002).

Blaya e Debarbieux (2000) assinalam que restringir o conceito de violência na escola a 'incivilidades' e à 'intimidação' acaba excluindo aspectos fundamentais como a violência dos adultos com os estudantes, a vandalização do espaço escolar e a agressão verbal ou física contra os educadores que representam a escola. Desse modo, os autores propõem a substituição de ambos os termos por 'microviolência'.

'Indisciplina': indicação de negação ou privação de disciplina; noção de desordem, descontrole e falta de regras.

Camacho (2000: 41) aponta para a necessidade de avaliar a 'indisciplina' também como resistência, ousadia e inconformismo, e sinaliza a dificuldade de compreender a fluidez dos limiares entre violência e indisciplina. Comenta sobre a necessidade de maior tolerância ao se definir o que seja disciplina (e os limites da indisciplina), no momento em que a escola repensa a forma de construir normas e valores sociais e em que as relações entre professores e alunos se transforma. Ressalta que "tudo é passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar".

Para refletir

Que conceitos de violência que tem como agente principal os alunos, você considera mais relevantes para a utilização no seu dia-a-dia? Que limites que você encontra nas definições até agora apresentadas?

O CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO EM QUE VIVE LUAN (PARTE 2)

A professora Daniele estava preocupada com as aulas que iria dar hoje. Não bastasse estar atrasada (vinha de uma escola do outro lado da cidade e o trânsito estava péssimo), aproveitava para pensar o que faria com Luan, pois seria a primeira vez que o veria após os xingamentos e a tentativa de agressão que tinha sofrido por parte dele.

Após o episódio acontecido na semana anterior, soube, por outros professores, que o adolescente vive com o pai e o irmão na comunidade em que a escola está inserida e que passou toda a sua infância vivenciando brigas e agressões entre os pais. Durante as brigas, a mãe dizia que ia se matar, pra se livrar do sofrimento que era sua vida. Até que um dia, tomou tantos remédios para dormir que acabou hospitalizada, escapando de morrer por pouco. Depois desse dia a mãe saiu de casa, abandonando os filhos com o pai, e foi morar noutra comunidade. O pai passou a criar os meninos sozinho. Às vezes, o pai de Luan saía de casa deixando o almoço pronto e só voltava à noite. As crianças iam para a escola e, ao voltar, assumiam a casa como se fossem 'gente grande' (esquentavam a comida e arrumavam a casa) e ficavam vendo televisão até o pai chegar à noite.

Atualmente, continuam vivendo com o pai, e às vezes a mãe visita os filhos. Sabe-se, pela informação do pai oferecida na última vez que foi chamado à escola por causa dos problemas apresentados por Luan, que o adolescente não suporta a presença da mãe e nem aceita sua aproximação.

O pai informou ainda que não sabe o que fazer, pois tem que trabalhar, e Luan e o outro irmão ficam muito tempo na comunidade em companhia de colegas. Diz que se preocupa com o envolvimento de alguns deles com o uso e o tráfico de drogas. Fala que não devem se envolver com essas pessoas e bate nos garotos quando sente que eles estão 'saindo da linha'. Informa não saber mais o que fazer.

Daniele, ainda no ônibus, olha em volta e se entristece ao ver como a comunidade em que a escola de Luan se situa carece de serviços públicos e lembra como a própria escola em que trabalha é desprovida de condições adequadas para o ensino. Está precisando de reforma nas salas de aula e de pintura completa para tapar as infiltrações e pichações antigas, as salas de aula são mal ventiladas e não há espaço adequado para esportes e lazer dos alunos e nem mesmo para os educadores descansarem no intervalo das aulas. Por conta de tudo isso, é insuficiente e rotativo o quadro de professores. Também a direção mudou várias vezes nos últimos anos.

Daniele pensa em como é difícil educar crianças em áreas violentas e tão pouco cuidadas pelos governos que se sucedem. Ansiosa, interrompe sua linha de pensamento, pois se aproxima da escola e precisa decidir rápido sobre como se comportar ao entrar na sala de aula e encontrar com Luan.

A maioria das informações que Daniele teve sobre a família de Luan, após as agressões que sofreu, foi em conversas com outros colegas que haviam lecionado para o garoto nos anos anteriores. Os fatos mostraram que o adolescente sempre viveu em um ambiente familiar e comunitário de violência interpessoal.

- 'Violência familiar (ou doméstica)': maus-tratos e abusos que ocorrem no contexto, nas inter-relações e na comunicação da família. Neste livro adotamos os termos violência familiar e violência doméstica como sinônimos, embora as concepções sejam diferenciadas. Geralmente a noção de violência familiar relaciona-se à que ocorre entre os membros (pai, mãe, irmãos, avós, padrastos) e o termo violência doméstica se refere ao espaço do lar onde a violência ocorre (Minayo, 2009). Muitos autores, no entanto, usam indistintamente os termos.

A violência familiar contra crianças e adolescentes é muito mais comum do que se pensa! Estudo realizado com 500 crianças da rede pública de São Gonçalo/RJ (Assis *et al.*, 2007) mostra que 58,2% sofrem violência física severa praticada pela mãe e 25,5% sofrem violência por parte do pai (chutar, morder ou dar murros, espancar, ameaçar ou usar arma de fogo ou faca); 47,4% das crianças vivenciam e praticam agressões entre irmãos, a ponto de se machucarem ou se humilharem uns aos outros; 63,1% sofrem agressão verbal do pai e 81,4% da mãe. Outra investigação realizada na mesma cidade e que utilizou a mesma metodologia, desta vez com 1.923 adolescentes alunos das redes públicas e privadas de ensino (Assis, Avanci & Pesce, 2005) encontrou percentuais um pouco menores que os citados em relação às crianças, mas também preocupantes: 30,5% sofrem violência física severa praticada pela mãe e 16,2% pelo pai; 39,8% têm relações com irmãos que envolvem agressões físicas a ponto de se machucarem; 16,6% testemunham violência entre seus pais; 50% já vivenciaram pelo menos um tipo de violência psicológica; 33% testemunharam humilhação entre os pais e 50% humilham e são humilhados pelos irmãos nas brigas do dia a dia. Vale lembrar que a mãe é comumente quem mais se ocupa do cuidado dos filhos e é a principal responsável por educá-los.

A violência familiar faz simbiose com a violência que ocorre no ambiente escolar: práticas disciplinares inconsistentes ou excessivamente rígidas; dificuldades em ensinar mediação de conflitos para as crianças e adolescentes; falta de atenção às crianças e jovens e negligências quanto a suas necessidades (Fernández, 2005). A violência familiar se aprofunda e se reproduz por meio das raízes culturais que possui.

- 'Violência cultural': corresponde a todas as formas naturalizadas na cultura familiar, comunitária e institucional de uma sociedade. A cultura reúne as formas de pensar, sentir e agir, de se comunicar, cooperar, confrontar e dirimir conflitos. Toda cultura tende a adotar como certos, alguns comportamentos e práticas e a rechaçar outros. A violência cultural se apresenta também sob a forma de discriminações e preconceitos que se transformam em verdadeiros mitos, prejudicando, oprimindo ou às vezes até eliminando os diferentes. Destacam-se como culturais: a violência de gênero, a violência conjugal, a violência contra crianças e jovens, a violência racial, a violência contra pessoas com deficiência e contra outros grupos etários vulneráveis como os idosos (Minayo, 2009).

A situação da mãe de Luan é exemplo de outro problema presente na vida do adolescente: a violência autoinfligida que também está presente nas escolas, tanto no corpo docente quanto entre os estudantes.

- Violência autoinfligida: violência autodirigida, que se manifesta de duas formas – comportamento suicida (pensamentos suicidas, tentativa de suicídio e suicídio) e atos de violência contra si próprio, como é o caso das mutilações. (Krug *et al.*, 2002)

Em estudo realizado pelo Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (Claves, 2002), foi observado que estudantes entre 13 e 18 anos de escolas públicas e particulares de três cidades brasileiras das regiões Sudeste e Nordeste mostraram elevados percentuais de ideação suicida: entre 21,7% e 34,1% do total de alunos afirmou alguma vez na vida ter ficado tão triste e sem esperança no futuro que chegou a pensar seriamente em se matar (Claves, 2002). Também 29,7% dos adolescentes da mesma faixa etária que estudam em escolas públicas e particulares de São Gonçalo/RJ já pensaram seriamente em se matar (Assis & Avanci, 2004).

Entre educadores a realidade é distinta, embora também preocupante: 3,9% dos 151 educadores do Ensino Fundamental entrevistados em pesquisa realizada nas escolas de São Gonçalo/RJ manifestaram ideia de acabar com a própria vida (Lyra *et al.*, 2009). Estudo com todos os 711 professores da rede municipal de ensino em Vitória da Conquista/BA constatou que 5% deles já haviam tido ideação suicida (Reis *et al.*, 2005).

Também, dos 573 professores de escolas particulares de Salvador entrevistados em investigação de Araújo *et al*. (2003), 3% informaram ter tido a ideia de acabar com a própria vida.

Outro aspecto presente nos fatos conhecidos por Daniele a respeito da história de vida de Luan é a situação de violência no entorno do local de moradia e da escola que esse adolescente frequenta, em especial, a presença do tráfico de drogas envolvendo muitos jovens da comunidade. Alguns conceitos auxiliam a compreender essas formas de violência:

- 'Violência comunitária': a que ocorre no ambiente do bairro de moradia, incluindo as escolas.
- 'Violência urbana': a que ocorre no espaço sociogeográfico das cidades e que é associada à sua formação histórica e social.
- 'Violência rural': a que tem como contexto as desigualdades, as opressões e a dominação no campo.
- 'Violência criminal': agressão grave às pessoas, por atentado à sua vida e a seus bens e constitui objeto de prevenção e repressão por parte das forças de segurança pública – polícia, ministério público e poder judiciário.
- 'Violência coletiva': violência cometida por grupos maiores de indivíduos ou pelo Estado. Corresponde ao uso da violência por pessoas que se identificam como membros de um grupo, seja ele transitório ou com identidade mais permanente, contra outro grupo ou ajuntamento de indivíduos, visando a alcançar objetivos políticos, econômicos ou sociais (Krug *et al.*, 2002).

Estudo realizado por Guimarães (1995) constatou a influência, sobre escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, de grupos ligados ao narcotráfico, das 'galeras' e de movimentos juvenis emergentes nas comunidades (como *funk* e *house*) em que as instituições de ensino se situam. Outra pesquisa que comprova a importância da violência comunitária e urbana sobre a escola, encomendada pela Confederação dos Trabalhadores em Educação à Universidade Nacional de Brasília (UnB), revela que 55,6% das escolas brasileiras investigadas tiveram problemas com roubo e vandalismo (UNB, 1998), mostrando a fragilidade desses estabelecimentos frequentemente atacados por grupos da comunidade onde eles se situam e também por pessoas da própria escola. Fukui (1992), ao avaliar a segurança em escolas públicas estaduais da Grande

São Paulo, comenta sobre alguns tipos de invasão que essas instituições sofrem, especialmente por parte dos próprios estudantes, pessoas do bairro e policiais:

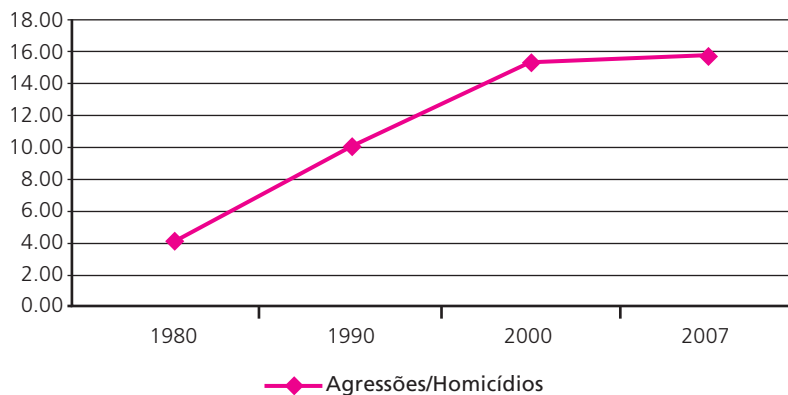
- ‘Invasão de alunos’ que, embora tenham abandonado os estudos, ainda continuam matriculados e vão à escola para desfrutar de um mínimo de convívio social. Eles querem jogar bola, participar de algumas atividades, namorar, encontrar amigos. Esses jovens costumam fazer algazarra, perturbam as aulas, marcam sua presença de maneira muito forte e prejudicam o funcionamento da rotina escolar. Muitos fazem parte do contingente de evadidos da escola e poderiam ser, de alguma forma, readaptados ou reintegrados. Da ação educativa dirigida a eles poderia resultar uma melhor manutenção do patrimônio e uma sensível diminuição das depredações.
- ‘Invasão pela população do bairro’ que ocorre muito mais por uma indefinição de espaços e pela facilidade de acesso do que por intenção de depredação ou por ação agressiva. Um exemplo disso é a invasão do terreno da escola pela população para chegar mais facilmente ao ponto de ônibus.
- ‘Invasão para ações violentas’, como assaltos à mão armada, agressões, ameaças e lesões corporais. Esse tipo de violência raramente ocorre no interior da escola, mas sim em seus arredores, e exige ação policial porque configura casos de segurança pública. Quando tais agressões ocorrem no interior das escolas, os relatos mostram que os professores, de alguma forma, lidam com a situação, seja enfrentando o aluno, seja contando com a ajuda dos outros estudantes e funcionários. É bom lembrar que o bom relacionamento entre escola e todos os outros atores que a cercam proporciona garantia de segurança.

Uma forma de avaliar o impacto da violência criminal no Brasil é a partir do número de crianças e adolescentes em idade escolar vítimas de homicídio. Como se pode verificar no Gráfico 1, em 1980 havia 4,05 crianças e adolescentes por cem mil habitantes morrendo em decorrência de agressões. Em 2007, a taxa passou para 15,69/100.000. Se considerarmos apenas as crianças e os adolescentes do sexo masculino, em 2007 as taxas foram de 28,36/100.000. Entre as meninas, em 200, elas atingiram 2,62/100.000.

Gráfico 1 – Taxas de mortalidade por agressões entre crianças e adolescentes brasileiros (5-19 anos de idade) em anos selecionados (por 100 habitantes)

18.00
16.00
14.00
12.00
10.00
8.00
6.00
4.00
2.00
0.00

1980 1990 2000 2007

Agressões/Homicídios

Fonte: Sistema de Informações sobre Mortalidade (Datasus).

O relato da professora Daniele também deixa antever uma forma fundamental de violência que ocorre entre alunos e escolas, especialmente em países com elevada desigualdade social: a violência estrutural.

- ‘Violência estrutural’: diz respeito às diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras. Está diretamente relacionada à situação de exclusão social de parcela significativa da população de países com precário nível de desenvolvimento social e econômico.

As grandes diferenças entre as condições de vida e de aprendizado existentes entre alunos do ensino público e privado ilustram a noção de violência estrutural. Da mesma forma podemos pensar nas diferenças que, em geral, verificamos entre escolas públicas e privadas em relação à estrutura física, aos equipamentos adequados, ao acesso a material didático, artístico e ao lazer. As condições ainda precárias do ensino público brasileiro na primeira década do novo milênio sinalizam a permanência e a reprodução da desigualdade social no país de uma forma geral e também por meio dos equipamentos de educação.

Embora a violência que ocorre no seio da família, na comunidade e a decorrente das condições de vida sejam reconhecidas e se manifestem sobre a vida dos estudantes das instituições públicas e privadas, as escolas pouco têm conseguido atuar diante das dificuldades vividas por alunos como Luan, o que comumente dificulta o aprendizado e o pleno desenvolvimento do aluno. Na verdade, o cuidado com Luan não pode ser tarefa de uma professora apenas. A instituição escolar teria que se envolver. Barretto (1992: 55), ao se deparar com os desafios enfrentados nesse sentido, comenta: "tanto a crise da educação quanto o crescimento da violência no país têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas respectivas soluções mais problemáticas".

Leia o capítulo 6 para saber mais sobre violência interpessoal na família e sua relação com as dificuldades apresentadas por crianças e adolescentes na escola.

Para refletir

Pense sobre as possibilidades de a escola lidar com as formas de violência que ali se manifestam.

Com que setores a área educacional teria de se articular para enfrentar tamanho desafio?

A ESCOLA E OS PROBLEMAS TRAZIDOS POR LUAN (PARTE 3)

No conselho de classe da turma de Luan, a professora Daniele contou aos colegas o episódio ocorrido com ele e sobre sua ansiedade em retomar os encontros seguintes com a turma, apesar de o adolescente ter se mostrado mais contido. Nesse momento, ouviu da professora de ciências que Luan recentemente havia criado problemas em sua aula. Ao ser solicitado que mudasse de lugar (Luan estava 'implicando' com uma menina da turma), o garoto levantou-se irritado com o pedido e jogou a cadeira para o alto. A professora de ciências, sentindo-se ameaçada diante de toda aquela cena provocativa e tensa resolveu sair da sala de aula para buscar ajuda. O inspetor de alunos, tentando impor algum limite diante da situação conflituosa, foi recebido pelo estudante com xingamentos e ameaças. A diretora conseguiu intervir sobre a situação quando avisada pelos colegas de Luan: ele foi, então, flagrado chutando portas e paredes, apresentando uma agressividade incontida. A diretora afastou o inspetor e tentou conversar com o aluno, que se movimentava incessantemente e colocava as mãos aos ouvidos, afastando qualquer tipo de intervenção ou diálogo. Foi necessário pedir a intervenção da guarda municipal para contê-lo.

O pai foi então acionado através de uma funcionária da escola, que, sendo vizinha de Luan, conseguiu ir à casa do garoto, já que não havia um telefone para contato. O pai chegou muito preocupado e não permitiu que o agente da guarda municipal conversasse com o menino. Tirou o adolescente de cena, levando-o para a casa. O pai voltou depois à escola, desta vez sozinho, conversou com os guardas e tentou 'apagar o incêndio'. Ouviu os problemas do garoto e explicou as dificuldades que ele estava enfrentando.

A discussão sobre o 'caso Luan' se acirrou no conselho de classe. Alguns professores cobravam da direção uma atitude mais severa em relação ao aluno e outros consideravam ser esse um caso de polícia. Um professor se destacou do grupo, trazendo um posicionamento distinto: "Eu consigo dominar esses meninos. Com eles, eu não tenho o menor problema!".

Outra professora complementou com a seguinte fala: "Então, professor, já que você consegue não ter problemas com a turma, compartilha com o grupo de forma coletiva, qual a sua forma de atuar com eles. A colega não está conseguindo, eu também tenho problemas e pelo visto aqui todos têm algum tipo de dificuldade para lidar com o menino. O que consegue fazer, então?"

O professor relatou que 'fala grosso' com a turma e que usa a 'linguagem' deles. Usar a linguagem deles, segundo aquele professor, significa usar as mesmas gírias e palavreado intimidando-os.

A diretora finalizou a discussão sobre o caso, evitando, segundo ela, um desgaste maior para a equipe, já que as providências já haviam sido tomadas. Ela achou muito pertinente a orientação da 'ronda escolar' para evitar problemas como este e criticou a atitude do pai em tirar o menino daquele espaço, impossibilitando-lhe o enfrentamento das consequências dos seus atos.

Daniele ficou pensando na difícil situação que a escola enfrenta e que casos como o de Luan deixa exposta. Pensou no quão pouco a família e a escola estão conseguindo proporcionar para Luan formas positivas de relacionamento interpessoal. Também sente que ela própria está falhando nas tentativas de melhorar a capacidade de aprendizagem do estudante. Pensou também sobre como é difícil para os professores e para a direção dialogar e avançar no sentido de encontrar soluções para os problemas de violência que a escola vivencia, nas condições de trabalho existentes.

Atividade 1

Com base no caso de Luan, desenvolva uma pequena proposta de atividade/projeto que possa contribuir para trabalhar a problemática apresentada com vistas a sua minimização/superação.

As dificuldades enfrentadas por professores e direção no conselho de classe trazem à tona outros conceitos relevantes para a reflexão sobre a violência na escola:

- 'Violência institucional': ocorre dentro das instituições, sobretudo por meio de regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas que reproduzem estruturas sociais injustas. A fragilidade de recursos materiais, físicos e humanos, existentes em muitas escolas e a precária qualidade do ensino público oferecido à população são uma forma de violência institucional existente em muitos países e ocorre no Brasil.
- 'Violência simbólica': a que ocorre por símbolos e sinais de poder, de distinção, de discriminação e de dominação (Bourdieu, 2002).

O tema da violência simbólica na escola será apresentado no capítulo 3 com maior destaque. Outros tipos de violência que se manifestam no espaço escolar também se encontram aprofundados nesse mesmo capítulo.

Muitos dos problemas enfrentados pela escola se devem à crise da autoridade na sociedade contemporânea, perdendo-se o elo da tradição que assegurava a transmissão de conhecimentos técnicos e, principalmente, dos valores fundantes da vida em sociedade. A perda da autoridade que se iniciou na esfera política afetou a esfera privada, e por essa razão a autoridade foi contestada, em primeiro lugar, na família e na escola (Arendt, 1961). Para Barretto (1992), a influência positivista instituiu a técnica como principal objetivo do processo educacional e os anos de ditadura militar retiraram da problemática educacional quaisquer vestígios de análise sobre a natureza moral da educação.

Além da crise de autoridade e de valores, outros fatores endógenos à própria escola favorecem a eclosão da violência. Dentre eles ressaltam-se: a) ênfase em rendimento escolar e o pouco tempo destinado à atenção individualizada a cada aluno, facilitando o fracasso escolar; b) discrepância de valores culturais de grupos étnicos ou religiosos e os da escola; c) hierarquização rígida da relação professor e aluno, criando dificuldades de

comunicação; d) dimensões da escola e elevado número de alunos, levando à massificação do ensino e à dificuldade de criação de vínculos afetivos e pessoais entre alunos e adultos da escola; e) dificuldades nas formas de distribuição de espaços, organização do tempo e conteúdos coerentes com o contexto da aula e de vida dos jovens; f) relações interpessoais fragilizadas entre educadores, entre alunos e entre estes dois atores (Fernández, 2005).

Dentre os fatores que contribuem para a existência de problemas nas relações entre educadores, fragilizando o clima escolar estão (Fernández, 2005): a) divisão dos educadores em grupos rivais; b) falta de consenso sobre estilos de ensino e normas de convivência; c) inconsistência na atuação perante os alunos; d) dificuldades no trabalho em equipe; e) falta de respeito ao valor pessoal de outros professores, falta de apoio aos colegas; f) pouca influência na tomada de decisões; g) falta de envolvimento entre professores e equipe orientadora e com o projeto educativo da escola; h) sentimento de que está sendo prejudicado pela direção ou por outros colegas com poder dentro da escola.

Para refletir

Como você analisa as condições do ensino hoje existentes em sua cidade e escola? Há distinções entre rede pública e privada?

E sobre as relações em seu cotidiano escolar, quais as suas maiores dificuldades com a direção, funcionários e demais professores da escola?

VIOLÊNCIA X CONFLITOS

Conflito é um fenômeno social normal e importante que existe em todas as sociedades, sobretudo nas sociedades democráticas. Expressa diferenças nas formas de pensar, sentir e agir dos membros de uma família, de escolas, de gerações opostas, de classes sociais antagônicas ou dos vários segmentos de qualquer grupo social. O conflito quando socialmente aceito e explicitado pelas várias partes em um ambiente passível de escuta ou de negociação é bom e produz mais democracia e cidadania, seja quando leva a consenso, seja quando permite a cada um aprofundar suas posições. O conflito se transforma em violência quando uma das partes de sente dona da verdade e impõe sua vontade ao outro (indivíduo ou coletividade) por meios autoritários, agressivos ou com armas (Minayo, 2009).

Considerações finais

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

Gonzaguinha

Ao final deste capítulo esperamos ter compartilhado com você, professor(a), o quão importante é 'conhecer' as diferentes formas de violência para que encontremos um caminho para seu 'enfrentamento' e 'superação'. Lembramos que as 'lições diárias' deixadas pelos professores na vida dos alunos são elementos cruciais para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes e são fundamentais para se pensar em uma escola e uma sociedade sem violência.

Destacamos alguns aspectos gerais sobre a violência que merecem ser lembrados durante a leitura dos demais capítulos deste livro. Tais aspectos tentam aprofundar o conhecimento sobre tipos específicos que interferem no ambiente escolar.

- A violência é um 'fato humano e social' que pressupõe o uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades. Há sociedades mais violentas que outras, deixando antever o peso da cultura na forma de solução de conflitos. Nesse sentido, precisamos conhecer melhor como a violência se manifesta no ambiente escolar segundo os contextos regionais, socioeconômicos e culturais.
- A violência é 'histórica', ou seja, cada sociedade, dentro de épocas específicas, apresenta formas particulares de manifestação.
- Há formas que 'persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades', como a violência de gênero e sob diferentes grupos etários e a discriminação racial.
- Abrange todas as 'classes e movimentos sociais', embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, e outras das mais rica. É um erro considerar pobreza como sinônimo de violência (Minayo, 2009).
- A violência é 'fomentada por fatores individuais, presentes nos relacionamentos próximos, na comunidade e nos fatores culturais e

sociais existentes'. Refletir sobre os diferentes níveis de fatores de risco explicativos de um caso como o de Luan é sempre um desafio para os educadores e para a escola. É, entretanto, um passo importante, pois possibilita pensar nas diferentes formas de enfrentamento do problema, segundo cada nível apresentado.

- Várias formas de violência são 'naturalizadas' e não são reconhecidas como tal. Assis (1991), buscando entender a visão de 826 adolescentes alunos de escolas públicas de Duque de Caxias/RJ diante da violência que vivenciam, salienta a questão da dominação que perpassa todas as esferas de suas vidas (gênero, classe, idade). Essa dominação ocorre rasteiramente, sem alardes: a criança que critica a diretora e logo depois a considera boa porque concedeu o favor de lhe 'dar' uma vaga na escola, quando tantos ficaram de fora; os mais velhos que batem nos mais novos; a postura agressiva observada no sexo masculino; a posição dos pais que, graças às normas disciplinares aceitas tradicionalmente punem seus filhos à vontade; o homem que bate na mulher, revivendo a ancestral dominação de gênero. A autora informa que, muitas vezes, os alunos não percebem a dominação a que estão submetidos, pelo simples fato de que não se veem como cidadãos, sujeitos de direitos como proclama o ECA, que já foi analisado no primeiro capítulo. Mas não é só a precária cidadania que limita a visão da dominação. (Anti)Valores culturais há séculos arraigados são fatores poderosos que fazem da dominação um fato natural.
- A violência 'também está dentro de cada um'. A não-violência é uma construção social e pessoal. Do ponto de vista social, o antídoto da violência é a capacidade que a sociedade tem de incluir, ampliar e universalizar os direitos e a cidadania. No que tange ao âmbito pessoal, a não-violência pressupõe o reconhecimento da humanidade e da cidadania do outro, o desenvolvimento de valores de paz, de solidariedade, de convivência, de tolerância, de capacidade de negociação e de solução de conflitos pela discussão e pelo diálogo.
- A violência 'tem solução':

> por ser histórica e por ter a cara da sociedade que a produz, a violência pode aumentar ou diminuir pela força da construção social. Suas formas mais cruéis – que ocorrem nos níveis coletivos, individuais e privados – precisam ser analisadas junto com as modalidades mais sutis, escondidas e simbólicas, de forma muito profunda e aberta, para que todos possam colaborar. Afinal, todos são atores e vítimas. (Minayo, 2009: 25)

- O enfrentamento e a superação da violência na escola dependem do posicionamento de 'todos os atores' que nela atuam. Especialmente o Ministério e as secretarias de Educação, os diretores, os professores, os funcionários, os alunos e seus familiares, bem como os parceiros comunitários, ONGs, conselhos, empresas e a sociedade em geral têm papel na discussão crítica e na proposição de melhores condições para o ensino no país, num cenário em que a violência não seja aceita como valor.

- Concentrando esforços para o enfrentamento da violência, lembramos que o oposto dela não é a 'não-violência', e sim a inclusão na cidadania e sua vivência plena.

Atividade 2

Entreviste alguns professores de sua escola, indagando:

1. O que eles entendem por violência na escola?
2. De que forma a violência que ocorre na família e na comunidade de origem dos alunos atinge a escola que frequentam?
3. Como avaliam os problemas existentes nas relações interpessoais entre professores e deles com seus alunos? O que consideram a melhor maneira de lidar com esses problemas?
4. Com base nas respostas a essas questões e nos textos estudados, faça uma análise crítica do contexto escolar e da violência na escola em que você atua.

Referências

ARAUJO, T. M. *et al*. Trabalho docente e sofrimento psíquico: um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, 12(20): 485-495, 2003.

ARENDT, H. *Between Past and Future*. New York: Meridian Books, 1961

ASSIS, S. G. *Quando Crescer é um Desafio Social: estudo sócio-epidemiológico sobre violência em Duque de Caxias-RJ*, 1991. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

ASSIS, S. G. & AVANCI, J. Q. *Labirinto de Espelhos: a formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. & PESCE, R. P. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ASSIS, S. G. *et al*. *A Violência Familiar Produzindo Reversos: problemas de comportamento em crianças escolares*. Rio de Janeiro: Claves/Fiocruz, 2007. (Relatório de pesquisa).

BARRETTO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. *In*: BARRETTO, V.; PAIVA, V. & ZALUAR, A. (Orgs.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

BLAYA, C. & DEBARBIEUX, É. La construcion sociale de la violence em milieu scolaire. *In*: BAUDRY P. *et al*. *Souffrances et Violences à l'Adolescence: qu´en penser, que faire?* Paris: ESF-Éditeur, 2000.

BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. *In*: DEBARBIEUX. E. & BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737 de 16 maio 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 96, 2001. Seção 1E, 18 maio 2001.

BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMACHO, L. I. *Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes*, 2000. Tese de Doutorado, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

CENTRO LATINO AMERICANO DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA E SAÚDE JORGE CARELI (CLAVES). *Avaliação do Processo de Implantação e dos Resultados do Programa Cuidar – 3ª fase*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. (Relatório de pesquisa)

CHARLOT, B. & ÉMIN, J. C. *Violences à l'École: état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997.

DEBARBIEUX, E. *La Violence en Millieu Scolaire I: état des lieux*. Paris: ESF Editeur, 1996.

DEBARBIEUX. E. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas?. *In*: DEBARBIEUX. E. & BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.

FERNÁNDEZ, I. *Prevenção da Violência e Solução de Conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.

FREUD, S. *Por Que a Guerra?*. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22. (Obras Completas)

FUKUI, L. Segurança nas escolas. *In*: BARRETTO, V.; PAIVA, V. & ZALUAR, A. (Orgs.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

GUIMARÃES, E. *Escola e Violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*, 1984. Dissertação de Mestrado, Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

GUIMARÃES, M. E. *Escolas, Galeras e Narcotráfico*, 1995. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HAYDEN, C. & BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. *In*: DEBARBIEUX, E. & BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002.

KRUG, E. *et al*. *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Geneva: OMS, 2002.

LOPES NETO, A. A. & SAAVEDRA, L. H. *Diga Não para o* Bullying*: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes.* Rio de Janeiro: Abrapia, Petrobras, 2003.

LYRA, G. F. D. *et al*. A relação entre professores com sofrimento psíquico e crianças escolares com problemas de comportamento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2): 435-444, 2009.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. *In*: NJAINE, K.; ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

OLWEUS, D. *Aggression in the Schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere, 1978.

PAIVA, V. & ZALUAR, A. (Orgs.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1992.

PERALVA, A. *La Violence au Collège: une étude de cas*. Paris: Cadis, NSRS, 1996.

REIS, E. J. F. B. *et al*. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(5): 1.480-1.490, 2005.

RISTUM, M. *O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental*, 2001. Tese de Doutorado, Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *In*: CARVALHO, J. S. *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). *Segurança nas Escolas Públicas*. Brasília: Instituto de Psicologia (Laboratório de Psicologia do Trabalho), 1998. (Relatório de pesquisa).

3. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola

Marilena Ristum

Assim que você pensar que sabe como são realmente as coisas, descubra outra maneira de olhar para elas.
Robin Williams

À primeira vista, o título deste capítulo pode parecer confuso, mas esperamos que, no decorrer do texto, ele se torne claro e indicativo do que pretendemos abordar na complexa relação entre escola e violência.

Iniciamos refletindo sobre uma questão de fundamental importância: a deterioração da situação profissional do professor, apresentada no item 'violência contra a escola'. Julgamos que a condição de trabalho de muitos professores brasileiros se constitui em verdadeiro atentado contra a escola. Consideramos que o professor e o aluno, juntos, representam o mais importante pilar de sustentação da escola. Por isso, destacamos as condições estruturais desfavoráveis como importantes formas de violência que valem a pena ser debatidas. A seguir, apresentamos outra forma comum de violência contra a escola: a agressão de grupos ou pessoas externas ao espaço escolar.

Prosseguimos o capítulo com o tema 'violência da escola', que destaca uma forma de violência própria ao ambiente institucional, a violência simbólica. Por fim, abordamos a 'violência na escola', especialmente caracterizada pelas agressões que envolvem diferentes atores escolares.

Violência contra a escola

A desvalorização social e o empobrecimento do professor

As mudanças no cenário profissional dos professores, produzidas pelo aumento no número de alunos, pela sua heterogeneidade sociocultural, pelas novas demandas de escolarização geradas pela sociedade, pelo impacto de novas concepções do ensino e de formas de lidar com o conhecimento, não têm sido acompanhadas pela implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar os desafios e de valorizar os profissionais de ensino (Gatti, 1996).

Uma investigação, feita com professores de primeiro grau de escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro (Junqueira & Muls, 1997), mostrou o processo de pauperização desses docentes, ao longo de um período de 17 anos, levando-os a condições de vida crescentemente precárias. Esse quadro ainda é atual e parece se repetir em todo o Brasil.

Em contrapartida, a tendência de prover as escolas com equipamentos audiovisuais (televisões, datashows, computadores, livros didáticos) mostra-se limitada, como afirma Bosi (1997: 3): "Computadores e TV aos milhares, sem professores respeitados e estimulados são sucata virtual. Livros didáticos, sem mestres que os leiam e trabalhem com garra e entusiasmo, são pilhas de papéis destinadas ao lixo do esquecimento".

Um trabalho que focalizou a desvalorização social do professor de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de Recife (PE) ressalta que, nas entrevistas e discussões em grupo, os professores destacaram a discriminação social da docência, tendo em vista uma clara deterioração de sua posição social. Para a grande maioria, a docência "tornou-se profissão de pobre" e a insatisfação com a baixa remuneração foi generalizada (Weber, 1997).

Verificou-se esse mesmo tipo de insatisfação no discurso de várias professoras entrevistadas em um trabalho sobre violência (Ristum, 2001). Apesar de não terem sido perguntadas especificamente sobre esse assunto, afirmaram seu empobrecimento e a falta de reconhecimento da relevância de sua profissão, indicando que essas questões monopolizavam grande parte de suas preocupações.

A implementação de uma política de valorização da educação e do magistério é urgente e deve voltar-se para a formação dos professores, a partir de soluções para os problemas estruturais da educação, como é o caso de melhores condições de trabalho e salários dignos. Uma das professoras entrevistadas em um trabalho sobre escola e violência (Lucinda, Nascimento & Candau, 1999: 85) retratou sua percepção sobre o descaso governamental em relação ao profissional do ensino da seguinte forma:

> Eu acho que isso aí tem que partir de cima para baixo. Houve uma desvalorização do ensino muito grande, da escola, do profissional de educação. Então, tem que vir também de cima para baixo o respeito a esse profissional, o respeito a esse ensino... Só no momento que o governo valorizar o professor e a escola é que a comunidade vai ser um reflexo desse valor.

Essa afirmação da professora mostra que, a seu ver, a desvalorização da educação e de seus profissionais ocorreu "de cima para baixo", e que, portanto, "de cima para baixo" deverá ocorrer o movimento inverso.

Para refletir

O que você acha da afirmação anterior? Você concorda com ela? Por quê?

A política de valorização da educação formal é uma questão bastante controvertida e complexa. Entretanto, é inegável que as precárias condições de trabalho e os baixos salários dos professores aliados a baixos investimentos, ou a investimentos equivocados na sua formação profissional, são aspectos cujas mudanças são essenciais para fazer deslanchar esse processo. Ao comentar a exploração indevida do trabalho do professor, Junqueira e Muls (1997: 141) afirmam que "Com a brutal retração da remuneração em todos os níveis do magistério público, pode-se

afirmar que, cada vez mais, esta categoria profissional vem financiando, indiretamente, o sistema público de ensino".

Lelis (1997) alerta para um aspecto da proletarização do magistério utilizando uma expressão tomada de Bourdieu, que é a perda de "capital cultural" em função de condições de trabalho cada vez mais penosas. A autora relata que a maioria das professoras com as quais ela colheu a história de vida manifestou sentimentos de perda gradativa do gosto pela leitura e de acesso a bens culturais, perdas essas que repercutiram em suas vidas pessoais e profissionais.

Um trabalho realizado com professoras de uma escola pública de ensino fundamental (Ristum, 1995) mostrou que aproximadamente 50% tinham jornada tripla de trabalho (lecionavam nos três turnos), sem contar a jornada doméstica. Elas relatavam não haver tempo sequer para assistir a um noticiário na TV. Assim, o trabalho de preparação de aulas e de material didático, bem como a atualização de informações e a reciclagem de sua própria formação, eram praticamente inexistentes. As professoras sentiam-se despreparadas para abordar problemas relacionados à violência e a sexo, e se achavam, muitas vezes, incapazes de lidar com alguns problemas de aprendizagem que surgiam em suas salas de aula. Tinham, ainda, na sua quase totalidade, dificuldade para seguir a orientação da Secretaria de Educação, no sentido de aproveitar as experiências trazidas pelos alunos, no processo ensino-aprendizagem.

Como resultado desse triste cenário, as professoras apresentavam baixa autoestima, desvalorizando, elas próprias, a profissão que haviam abraçado. Esse quadro era tão acentuado que, antes de iniciar o trabalho propriamente dito, foi preciso desenvolver uma programação com o objetivo de afirmar a relevância do trabalho do professor como precondição para uma ação posterior, na qual sua participação era decisiva.

O frequente e acentuado desânimo dos professores no exercício do magistério, ao lado de sua falta de esperança em mudanças significativas no panorama educacional, podem ser representados na fala de uma professora de 5ª série, no Brasil atual (6º ano), de uma escola francesa:

> Começo o ano sem projeto, sem desejos, e isto se torna imediatamente catastrófico. Porque, face à rejeição violenta que os

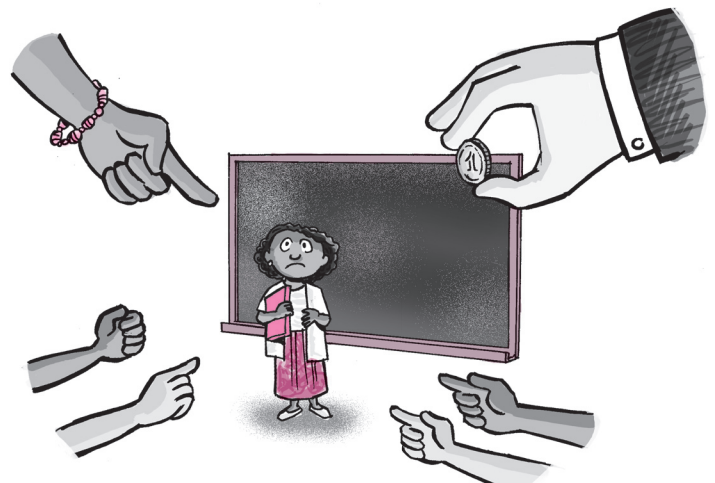
> alunos manifestam em relação à escola, não tenho nada em que me segurar, só sinto uma vontade permanente de fugir. Todas as manhãs eu me levanto com a recusa de ir ao colégio, e cada dia começa com uma contagem regressiva: faltam tantas horas para terminar! (Colombier, Mangel & Perdriault, 1989: 45)

O desinteresse dos professores é sentido pelos pais de alunos de escolas públicas, conforme referido por Bastos (2001: 237) em trabalho que descreve o cotidiano das famílias. Ao comentar os aspectos relacionados à escolarização dos filhos, esta autora relata que

> Ao longo das entrevistas, era recorrente a identificação de problemas como a ausência frequente e não justificada da professora, o não envio de deveres para casa, o desinteresse pelo aluno por parte da professora, o número excessivo de alunos na sala.

De acordo com Weber (1997), a desvalorização social da profissão docente remete à tomada de consciência de que mudanças nesse panorama dependem basicamente do reconhecimento social da relevância da educação formal por parte da própria sociedade.

Aponta-se, aqui, para a expectativa de que a sociedade brasileira reconheça a importância do papel da educação formal na construção do país, com a consequente valorização do magistério, passando, necessariamente, pela questão salarial, pela questão da formação e pela questão das condições de trabalho. No entanto, a supersimplificação da análise tem impingido ao professor um papel de bode expiatório do fracasso do magistério. Mas, como aponta Lelis (1997), os professores jogam o jogo possível de ser jogado, e sua desqualificação precisa ser entendida a partir das condições objetivas de sua produção histórica e social e das injunções que sofreram nos planos material, cultural e simbólico. Essa compreensão se reflete na afirmação de que o trabalho docente não constitui uma profissão homogênea. Entretanto, esse caráter polissêmico não deve

> servir de pretexto ao imobilismo das instituições responsáveis pela formação de professores – administrações públicas, universidades,

> sindicatos. Deve constituir o ponto de partida para o delineamento de políticas públicas voltadas de fato para a valorização social do magistério, nos seus vários significados. (Lelis, 1997: 154)

As políticas públicas desenvolvidas ao longo de vários anos, no Brasil, acabaram sucateando as escolas e promovendo uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima. Isto constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda a sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito.

Entendemos, então, que tal cenário é propício à escalada da violência, tanto em relação ao que adentra os muros escolares quanto ao que se processa nos seu interior, a partir de sua dinâmica institucional. Antes caracterizada como externa à escola, a violência passa a fazer parte do cotidiano escolar, transformando uma realidade para a qual os professores, de modo geral, se sentem despreparados.

> Os professores não são preparados, a nossa realidade é essa, para lidar com muito tipo de violência. Não são preparados. (...) A escola deveria levar esses meninos (os meninos de rua) para a escola, mas para isso o professor teria que ter uma outra formação, que nós sabemos que não temos. Teríamos que ter, digamos assim, um ambiente totalmente diferente do que temos na escola... (Professora de escola pública, Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 97)

Para mais informações sobre iniciativas e programas nacionais de enfrentamento da violência na escola, consulte os *sites* do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br); Secretaria de Direitos humanos (www.sedh.gov.br) e da Unesco (www.brasilia.unesco.org).

Na atualidade, podemos acenar para algumas iniciativas institucionais que sinalizam uma atitude mais incisiva para a melhoria desse quadro de descaso, tão presente nas últimas décadas. Exemplos dessas iniciativas são os programas " Escola Aberta", "Paz nas Escolas" e "Escola que Protege", que envolvem a capacitação de educadores para o enfrentamento da violência. Outros exemplos são a lei nº 11.738 de 2008, que institui um piso salarial para o magistério de educação básica, e a Plataforma Paulo Freire que visa a uma melhor formação profissional de educadores.

Embora ainda tenhamos um longo caminho a percorrer na construção de um novo perfil do sistema educacional brasileiro, é importante enfatizar que esse caminho já começa a ser desenhado.

A ação de pessoas ou grupos externos à escola

Ainda nessa categoria de 'violência contra a escola', temos depredações, arrombamentos e roubos realizados por pessoas alheias aos educandários. A escola pública, geralmente mal conservada e mal equipada, sofre grandes perdas com essas ações que acontecem com mais frequência nos finais de semana. Acresce-se a esses um dos grandes problemas da atualidade: o uso e o tráfico de drogas. O tráfico organizado descobriu, nas escolas, um importante filão de consumo e, especialmente nas públicas, um local em que crianças e adolescentes são facilmente aliciados para trabalhar por ele. Em uma escola de uma unidade de internação para cumprimento de medida socioeducativa, um aluno assim se expressou, dirigindo-se à educadora:

> A senhora pensa que o adolescente só entra nessa vida por causa da necessidade? Não! Dez por cento entra por causa da necessidade, mas noventa por cento entra porque quer ter coisas boas, roupa de marca! Qual é o adolescente que não quer ter roupa de marca? Qual o adolescente que não quer ter *status* e respeito? Eu mesmo sou um exemplo disso. Só ganhava roupa boa no São João e no Natal. Eu disse que isso ia acabar e então resolvi entrar nessa vida para ter coisas boas. (Da Hora & Ristum, 2009: 43)

Em um trabalho de psicologia escolar que desenvolvemos em uma escola pública, durante o ano de 2008, com alunos do curso de psicologia, nossa ação inicial consistia em realizar um levantamento diagnóstico das dificuldades enfrentadas pela escola. Pudemos, então, observar o quanto é fácil a entrada de pessoas externas à escola, de modo que é comum, pelos corredores e pátios, o trânsito de adolescentes ligados ao comércio de drogas que se misturam aos alunos. Também pudemos notar que a desorganização da escola tem grande parcela de responsabilidade sobre isso. Por exemplo, a falta frequente dos professores às aulas fazia que sempre houvesse alunos fora das salas de aula, em meio aos quais os traficantes se confundiam. A forma pouco atraente como muitas aulas eram conduzidas também contribuíam para a não manutenção dos alunos em sala. Havia, ainda, a falta de controle da entrada, a não-exigência de uniformes, a ausência frequente do diretor e as precárias condições físicas da escola. Ou seja, todas essas questões sem dúvida colaboravam na construção de um cenário propício à violência nas suas mais diversas

formas. Acrescente-se a isso, o fato de que não havia qualquer aproximação da escola com a comunidade de seu entorno.

E o que as escolas têm feito para enfrentar tais violências? Colocam grades nas portas e janelas, suspendem os muros e solicitam mais policiamento. O caso relatado a seguir ilustra bem esse tipo de solução.

ESCOLA DO BAIRRO OU ESCOLA NO BAIRRO?

Em uma escola pública, de um bairro de periferia no Rio de Janeiro, foi possível perceber a dificuldade que a escola tem em manter-se protegida das agressões que enfrenta da própria comunidade na qual está inserida.

Outro dia, a direção foi obrigada a chamar a polícia, pois havia muitas pessoas invadindo a escola durante um dia de recesso escolar. Havia grupos soltando pipas, outros jogando futebol e até algumas pessoas tomando sol no pátio. E o que mais chamou a atenção da direção foi um rapaz que, em cima do telhado, fumava tranquilamente seu cigarro.

Ao ser indagado sobre o tipo de relação que o colégio constrói com a comunidade do entorno, este rapaz comentou sobre a dificuldade de diálogo da Associação de Moradores com a escola. Algumas atitudes dos dirigentes dessa Associação não estão de acordo com os objetivos e posicionamentos da escola, o que provoca tal afastamento.

Algumas pessoas sugeriram que a escola oferecesse à Associação de Moradores o espaço para atividades educativas dirigidas, de forma a contemplar seu papel na comunidade e a promover a aproximação entre ela e a comunidade.

A gestão da escola não aceita essa estratégia, considerando muito difícil a aproximação. Decidiu então que no próximo semestre deverá construir um muro de proteção ao redor do prédio, procurando proteger o ambiente escolar de invasão e incômodo. Após algumas reuniões com representantes da Secretaria de Ensino e a polícia, a direção optou por aumentar o policiamento e impedir definitivamente o uso da quadra de esportes fora das aulas de Educação Física.

Para refletir

Você conhece alguma escola que vivencia ou vivenciou uma situação parecida com o caso anterior? Quais as soluções encontradas e qual a sua avaliação sobre elas? Caso ainda não tenha havido nenhuma intervenção nesse sentido, procure identificar as possíveis razões para que essa situação se mantenha.

As atitudes tomadas por essa escola ilustram um fato, na prática, muito comum: dificilmente pensa-se em alguma ação que envolva mudanças na organização, na dinâmica de funcionamento ou nas ações pedagógicas e curriculares da própria escola.

O capítulo 9 focaliza, com mais propriedade, o planejamento de ações com base na análise crítica da realidade da escola.

Passemos agora a um tipo de violência que é muito pouco divulgado, muito pouco estudado e, portanto, muito pouco conhecido: a violência praticada pela escola.

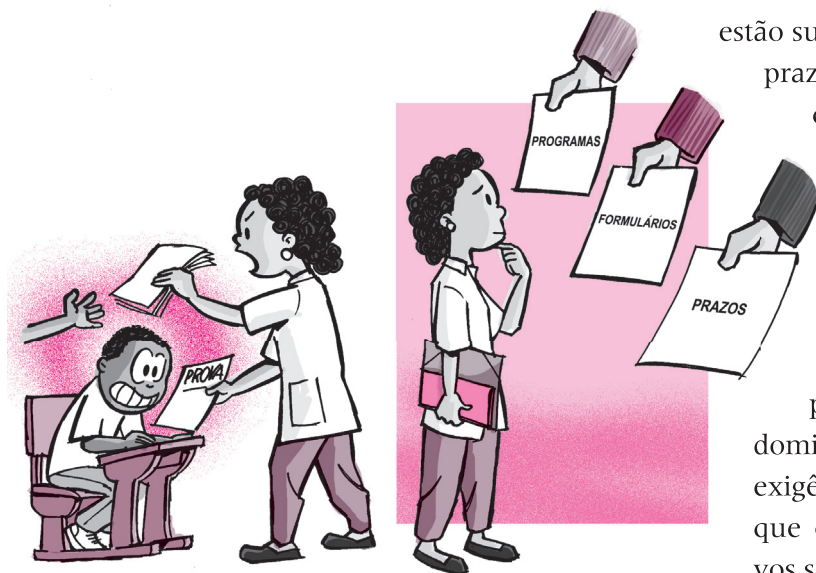
Violência da escola

Ligada às políticas educacionais e, mais especificamente, à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional, há uma violência que foi chamada por Bourdieu (1989) de violência simbólica, da qual o professor é tanto alvo quanto autor, e que, considerando o título deste capítulo, estaria caracterizada como uma violência da escola.

Violência simbólica

Em vários estudos faz-se referência à violência simbólica, na perspectiva de Bourdieu, como a principal violência promovida pela escola. Esse conceito foi proposto com base em uma visão da sociedade como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, o que contraria a ideia de igualdade de oportunidades vinculada à ideologia liberal. Esse questionamento, transportado para a área educacional, evidencia a ausência de democratização dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas. Nas instituições escolares são maiores as chances de sucesso dos alunos das classes socioeconômicas mais altas, já que pertencem a um meio familiar provido de bagagens culturais e linguísticas dominantes que constituem a base sobre a qual se estruturam os sistemas educacionais. Assim, as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas e outros compõem um cotidiano escolar que evidencia uma violência simbólica em vários níveis, dos quais destacamos a que se exerce sobre os alunos de classes populares, pouco adaptados a uma escola não construída para eles. De acordo com Dudeque (2006), o ensino proposto pelo sistema educacional brasileiro é ineficiente e

antidemocrático, de forma a discriminar e a excluir uma grande parcela da população.

A violência simbólica é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento. Mas também os professores estão sujeitos a essa violência, ao ter que cumprir prazos, programas, preencher formulários, cadernetas etc., ou seja, atender às determinações vindas de cima, sem que o professor tenha participação na sua elaboração. Assim, nas nossas instituições escolares, percebe-se o professor com um duplo papel: de um lado, como representante do poder, exerce o papel de dominador; de outro, o papel de dominado, submetendo-se a regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia.

Bourdieu considera o campo do poder como um campo de forças definido, em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. Trata-se de um campo em que se processam as lutas pelo poder, envolvendo os detentores de diferentes poderes; trata-se de um espaço de jogo em que agentes e instituições, ao possuírem uma quantidade de capital específico (especialmente econômico ou cultural) suficiente para ocupar posições dominantes no interior de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (Bourdieu, 1989).

O poder simbólico é, para Bourdieu, "uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder" (Bourdieu, 1998: 15). Ou seja, outras formas de poder são transformadas em capital simbólico através de um trabalho de dissimulação e transfiguração que torna a violência existente nas relações de força ignorada ou não reconhecida como violência. Assim, o poder transformado em poder simbólico é capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (Bourdieu, 1998).

Para Bourdieu, esse poder é quase mágico: permite conseguir algo semelhante ao que se obtém pela força física ou econômica, devido ao seu efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico só se exerce se for reconhecido como legítimo, isto é, se o seu caráter arbitrário for ignorado. Assim, o poder simbólico define-se em e por meio de uma relação determinada, relação esta que se estabelece entre os que detêm o poder e os que se sujeitam a ele.

No poder simbólico, a ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam reconhecem-na como legítima e crêem nela, prestando-lhe obediência (Bourdieu, 1998). A destruição desse poder implica a tomada de consciência do arbitrário, já que sua força reside na crença e no desconhecimento.

De acordo com Bourdieu (1998: 7-8), o poder exercido no sistema de ensino é o poder simbólico: "Poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". O autor lança mão de um conceito que ajuda a entender o fato de um grupo de pessoas se fechar em torno de um consenso ou de haver concordância por parte de várias pessoas a respeito das normas instituídas pelo poder simbólico: o conceito de *habitus*. Este conceito refere-se a um conjunto de padrões de pensamento, comportamento e gosto que relaciona a estrutura com a prática social. O *habitus* é, então, resultante "da relação entre condições objetivas e história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes" (Zaluar & Leal, 2001: 149). Assim é que, nas sociedades, existem padrões com os quais a maioria das pessoas concorda, e que, apesar de mutáveis, se mantêm por um longo período de tempo. Ressalta-se, então, a importância do consenso para que o poder se mantenha. Isto implica especificamente a ideia de que, para que haja violência simbólica, é necessária uma aceitação das normas estabelecidas na escola, tanto por parte de quem exerce a violência quanto por quem a ela é submetido.

Para refletir

Na sua escola, os professores são consensuais quanto à aceitação das normas estabelecidas? E qual a sua percepção com relação à posição dos alunos no mesmo sentido?

Em trabalho em que analisa as relações de poder na escola, utilizando as propostas de Weber e Bourdieu, Castro (1998) identifica duas situações que as caracterizam. No cotidiano, predominam as relações de um poder formal e impessoal, próprio das organizações burocráticas, exercido em nome dos órgãos administrativos do sistema. Esse poder é usado como escudo e justificativa para o exercício do poder simbólico pelos dirigentes da instituição: "Os atores se submetem às ordens e exigências de superiores 'bons', 'amigos' e 'compreensivos' que não as impõem por uma vontade própria, mas enquanto 'arautos' dos órgãos oficiais – os verdadeiros impositores" (Castro, 1998: 11).

De acordo com Castro, nessa ordem hierárquica, as exigências são externas aos atores, vindas de normas regimentais, de leis e ordens dos órgãos administrativos do sistema de ensino. É isto que torna o poder aparentemente impessoal, sugerindo que todos gostariam de colaborar, mas as ordens precisam ser cumpridas. Quantas vezes já ouvimos um diretor dizer que sente muito, mas que, infelizmente, as determinações precisam ser cumpridas, não por exigência dele, mas por exigência da Secretaria ou de qualquer outro órgão hierarquicamente superior? "Além disso, todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há uma mobilização dos atores, em uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos" (Castro, 1998: 12).

UMA SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Uma professora de Educação Infantil assim se dirigiu aos seus alunos: "vocês precisam saber se movimentar dentro da escola. Não é assim, correndo livremente. Precisam andar em cima da linha comportadamente, um atrás do outro, com cabeça baixa. É assim que se anda dentro de uma escola. Até o final do ano, vocês aprendem!"

O outro tipo de situação identificada pela autora refere-se a determinados momentos em que emergem divergências e incompatibilidades. Ocorre, nesses momentos, que o poder consentido, e não admitido como tal, é desvendado, perde sua invisibilidade, dando lugar a um poder explicitado, que se revela nas relações de confronto, em que surgem os antagonismos e as lutas pela imposição de ideias ou pela conquista de

posições de poder (Castro, 1998). Esses momentos, que costumam ser desgastantes para a instituição, são, segundo Bourdieu, próprios das relações de poder, e, por ensejar a tomada de consciência do arbitrário, promove avanços nessas relações. As situações de confronto são, portanto, úteis no sentido de proporcionar, ao professor, condições para se rebelar contra a violência simbólica. Mas, para reagir, é preciso que o professor tome consciência de que esse poder é arbitrário e, portanto, não legítimo, não consentindo mais manter-se submetido a ele.

Entretanto, como já dissemos, o professor também exerce o poder simbólico na relação com seus alunos, e as mesmas colocações feitas quanto à reação a esse poder podem ser recolocadas por seus alunos.

DIÁLOGO ENTRE UMA PROFESSORA E UM ALUNO

Interessante relato, feito por Beaudoin e Taylor (2006: 33), de um diálogo entre uma professora e um aluno de aproximadamente 14 anos sobre o dever de casa.

Aluno: – Por que você dá dever de casa?

Profª: – Para que as crianças aprendam.

Aluno: – E se elas já tiverem aprendido, ainda assim você dá dever de casa?

Profª: – Sim.

Aluno: – Por quê?

Profª: – Porque é a regra.

Aluno: – Por que a regra foi feita?

Profª: – Para que as crianças aprendam.

Aluno: – E se as crianças já tiverem aprendido?

Profª: – Ainda assim se dá. É a regra.

Aluno: – E se as crianças não puderem fazer o dever de casa? (uma referência à estrutura instável em casa, à pobreza, à falta de um lar).

Profª: – Ainda assim se dá. É a regra.

Aluno: – E depois são vocês que nos chamam de incoerentes!

No diálogo, a professora evidencia a sua aceitação do dever de casa como algo posto, estabelecido e sobre o qual há um consenso na escola. Há também, em geral, uma concordância dos alunos sobre isso. Não é comum

que os estudantes se manifestem como fez o aluno do diálogo. Quando eles protestam, é para reclamar do excesso ou da dificuldade, mas não para questionar a inutilidade do dever quando os alunos já aprenderam.

Assim também são impostos currículos, conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo, atividades dentro ou fora da sala de aula, formas de avaliação, projeto político pedagógico, calendários, horários, comemorações etc. etc. etc. Se o professor já tem pouca participação em grande parte dessas coisas, o que dizer do aluno? Mas, é provável que os alunos não façam qualquer questionamento a respeito da maioria das imposições, pois existe uma crença quase generalizada de que isso é atribuição da escola ou dos professores. Ou seja, há uma aceitação da sua legitimidade. Por exemplo, a escola pública que atende alunos pobres é estruturada nos moldes de uma escola fundamentada nas características de alunos da classe média, inclusive quanto às expectativas da escola sobre a atuação da família.

Para refletir

Tomando como base o conceito de violência simbólica, como você analisa a situação apresentada das crianças que são obrigadas a andar pela escola sempre em fila e de cabeça baixa?

Que implicações essa maneira de agir pode ter para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes?

Entretanto, quando algo muda a situação e surge o confronto, os alunos podem se rebelar contra a violência simbólica. Em geral, isso é interpretado pelos professores e por outros profissionais da escola como indisciplina, ousadia, falta de educação, falta de respeito e várias outras expressões que se referem à insubordinação. Provavelmente, os professores dirão que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para essa participação, que não se entendem e não têm disciplina para participar de forma civilizada.

Atividade 1

1. Depois de ler esse trecho sobre violência simbólica, analise quais as principais situações que ocorrem em sua escola nas quais você a identifica.
2. Liste-as. À esquerda coloque aquelas em que o professor exerce o poder simbólico; à direita, as em que o professor se submete a ele.

Violência na escola

Chegamos ao terceiro e último item do nosso título. Aqui é que se situa a violência mais divulgada pela mídia e a mais facilmente identificada pelos profissionais da escola, pelos órgãos que a dirigem e pelas instituições policiais.

Peralva (1997) relata que, na década de 1990, houve na França uma mudança gradativa da violência externa para um tipo de violência interna à escola, sob a forma de agressões de alunos contra professores e funcionários, agressões entre alunos, saques realizados pelos próprios alunos, confusões e contradições nas equipes educativas, protestos e greves de pessoal. Continuava a existir a violência externa à escola e contra a escola, mas ela foi superada pelos citados problemas internos. Esse deslocamento também ocorreu no Brasil.

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras. Já vimos algumas delas. Vamos nos deter agora nas modalidades mais frequentes, as que mais afetam o cotidiano escolar, com ênfase especial na violência protagonizada pelos alunos. De acordo com diversas pesquisas, essa é considerada como a principal dentre todas as violências que se processam na escola, tanto pelos profissionais como pelos próprios estudantes.

Para refletir

Pensando sobre a violência no contexto da escola em que você atua, de que maneira ela se manifesta? Como sua escola lida com a violência tanto dos alunos quanto dos professores?

Lucinda, Nascimento e Candau (1999) citam diferentes manifestações de violência que, de forma direta ou indireta, ocorrem no cotidiano das escolas brasileiras e, dentre elas, as que se colocam na categoria de violência na escola: depredação escolar, como a quebra de instalações, furto de materiais e pichações; brigas e agressões entre alunos, como roubos, insultos, brigas e exploração dos mais novos; agressões entre alunos e adultos, como ameaças a professores e agressões verbais, físicas ou psicológicas impingidas pelos professores e outros profissionais da escola aos alunos.

Violência entre alunos

No trabalho de Ristum (2001), a 'Violência entre alunos' foi a mais apontada pela maioria das professoras, tanto de escola pública (93,1%) quanto de particular (83,3%), superando todas as outras categorias de violência escolar. Dados semelhantes foram obtidos por Sposito (2001), os quais indicam que a maior frequência de violência na escola é a que ocorre entre os alunos, nas suas mais variadas formas (xingamentos, brigas com e sem violência física, ameaças, roubo de material, rixas de gangues etc.). Nessa mesma direção situa-se o trabalho de Lucinda, Nascimento e Candau (1999), no qual os professores entrevistados relataram, como mais frequentes, as ameaças e agressões verbais entre alunos e depois, entre alunos e adultos, entre os quais se incluem os professores. Eis o relato de uma professora de escola pública em entrevista sobre violência (Ristum, 2001: 183)

> É demais. É violência a toda hora. É 'eu vou pegar você lá fora, vou lhe furar'. Um quer bater no outro. Uma vez mesmo, eu fui entrar no meio e quase que tomo um murro. É assim essa violência. Então, a violência na escola, dentro da escola, está sendo demais, mais do que lá fora. Numa escola que fica no bairro onde eu dou aula à noite, um aluno foi baleado pelo outro. Na escola pública, a violência está demais.

Outra professora de escola pública relatou seus esforços para amenizar as violências que ocorrem em sua sala de aula, algumas inclusive com uso de armas brancas pelos alunos, ainda crianças:

> Então, a violência na escola está muito grande, realmente, e nós educadores, estamos tentando, por todos os meios, ver se ameniza, mas não é fácil. Eu mesma tenho exemplos horríveis dentro de minha própria sala, com determinados alunos tentando de todos os meios, através da palavra, ver se modificava o comportamento. Tenho certeza que eu não consegui o objetivo, porque ninguém consegue em pouco tempo. Isso é um processo, mas a violência dentro da escola está existindo porque as crianças fazem uso de drogas, de armas. Quando criança vem com arma branca para a escola, eu mesma tenho uma série de armas guardadas no meu armário, que a gente chama o responsável e nota o seguinte, que poucos dias depois a criança vem novamente com outra arma. (Ristum, 2001: 183)

Nas escolas da rede particular de ensino, as professoras destacaram mais as violências ocorridas fora da sala de aula, especialmente na prática de esportes. Supõe-se que, nessas escolas, o controle dos alunos em sala de aula seja maior do que o que se verifica nas escolas públicas.

Dentre as diversas formas de violência entre alunos, o *bullying* é, atualmente, uma das que mais tem preocupado os profissionais da escola e também os pais. Antes pouco estudado e considerado como próprio da idade e do ambiente escolar, as pesquisas sobre *bullying* escolar evidenciam sua alta frequência, a grande diversidade de suas formas e as consequências danosas para todos os que nele estão envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. As características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder.

Para aprofundar a discussão sobre *bullying* escolar veja, a seguir, um capítulo que se destina especificamente a esta temática.

Violência de Aluno contra Professor

> *Agredida moralmente e fisicamente e ainda ter de mudar de vida por causa de um estudante. É essa a situação que uma professora de 26 anos diz estar enfrentando desde o dia 18, quando levou socos no rosto e no pescoço de um de seus alunos, um adolescente de 15 anos. Ele cursava a 8ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública de Suzano, na Grande São Paulo.*
>
> (Globo *On-Line*, 30 de junho de 2007)

Mesmo que a violência não o atinja diretamente, o professor se vê envolvido por prestar solidariedade ao colega agredido ou pelos sentimentos que experimenta ao se colocar no lugar do agredido. Uma professora assim verbalizou a esse respeito: "Eles [os alunos] são agressivos demais, eles xingam os professores 'puta, o que é que essa puta quer?', e a gente fica numa situação!" (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 171).

A maioria dos fatos mencionados nessa submodalidade de violência na escola envolvia alunos de séries mais adiantadas, já adolescentes, que faziam sérias ameaças, exemplificadas nesse trecho da fala de uma professora de escola pública:

> Um aluno de quinta série, com sintomas de que estivesse drogado, ameaçou a professora de português, não só dentro da escola, como fora dela. Ele disse que ia matar a professora, inclusive apareceu, dois ou três dias depois, com uma arma de fogo na escola". (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 171)

Perguntada sobre as ameaças, ela disse que ocorreram "verbalmente, na sala de aula". "Não quer participar, aí faz bagunça, eles bagunçam e o professor reclama; eles não gostam e ameaçam mesmo" (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 172).

Uma professora nos relatou seu medo de reprovar, ou até mesmo de dar notas baixas aos alunos, pelas ameaças veladas que recebia. Contou-nos, a título de exemplo, a fala de um aluno ao receber uma nota baixa: "Por menos que isso já morreu um".

Violência de Aluno contra Funcionário

Este tipo de violência foi pouco mencionada pelas professoras entrevistadas por Ristum (2001), tanto em escolas públicas quanto nas particulares. Uma professora de escola pública fez referência a ela da seguinte forma:

> Tive uma classe (4ª série) que os meninos chegavam totalmente mesmo drogados. Inclusive tinha dois que pegavam pau,

> vinham armados com faca, querendo agredir os colegas. No dia que eles vinham para a escola, nesse dia ninguém tinha paz porque eles queriam bater no porteiro, se o porteiro não deixasse eles entrarem. Então, o próprio pessoal da secretaria, da diretoria, não queria tomar conhecimento, porque eles mesmos ficavam com medo. Eles ameaçavam: 'se você der queixa, fizer alguma coisa, me expulsar, no outro dia eu vou lhe pegar no ponto do ônibus, eu vou lhe fazer e acontecer'. Então, eles ameaçavam o próprio funcionário da escola para que eles não tomassem uma decisão contra eles. (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 173)

Entrevistamos funcionários de uma escola pública que apresentava elevados índices de violência, situada num bairro também conhecido como "violento" (Ristum, 2008). As falas desses funcionários indicaram a dificuldade que tinham para fazer valer certas normas, como, por exemplo, não deixar que os alunos trouxessem, para dentro da escola, pessoas estranhas e não autorizadas pela direção. Os alunos faziam ameaças dirigidas a eles e a suas famílias, revelando conhecer seu local de moradia.

Violência de Aluno contra a Escola

Essa modalidade de violência, mais conhecida como vandalismo e depredação escolar, é praticada no Brasil, tanto por alunos quanto por pessoas ou grupos externos à escola. Vamos tratar, neste item, apenas da que é produzida pelos alunos, já que a praticada por pessoas alheias à escola já foi referida. Ela envolve furto de materiais e equipamentos, quebra de instalações ou de equipamentos e pichações. É mais frequente na escola pública, mesmo porque, diferentemente da escola privada, esta é bastante vulnerável a esse tipo de ação, fruto de um tipo de mentalidade muito corrente de que o público é de ninguém. Algumas pesquisas mostram que algumas situações favorecem esses acontecimentos.

VANDALISMO NA ESCOLA

Uma investigação sobre o vandalismo na escola, realizada por Roazzi, Loureiro e Monteiro (1996), mostrou que a precariedade da escola pública e o fato de ela ser pública (na visão de que o público é de ninguém) são fatores

relacionados à depredação. Mostrou também que a falta de cuidados e de manutenção da escola produz danos maiores que os causados pelo vandalismo. Esses resultados concordam com os relatados por Medrado (1995), no que se refere às condições físicas e materiais da escola: ambientes e equipamentos mal cuidados e mal conservados estão mais sujeitos à depredação que os limpos, bem arrumados e bem cuidados.

Uma professora de escola pública que citou atos de violência empreendidos pelos alunos contra a escola fez o seguinte relato:

> E à noite, teve aqui o maior vandalismo, apagaram a energia, apagaram o colégio todo. Cadeira rolava por tudo quanto era lugar, por isso é que nós colocamos quatro policiais dentro da escola (que ficam na escola todos os dias, durante todo o período noturno). Eu fui pra detrás da porta, com uns três alunos, deixei o pau quebrar, porque eu ia fazer o quê? Nada. Eu senti horror. O maior vandalismo do mundo. Aquilo é um tipo de agressão que queria mostrar que eles podem, que eles fazem, que eles podem fazer, que ninguém toma uma providência. Na realidade, hoje em dia, você vê que a agressão é mais porque ninguém toma uma providência. Eles mostram que podem mais, que têm mais poderes que a gente. (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 176)

As escolas, em geral, reagem à depredação adotando medidas repressivas, introduzindo elementos estranhos e sem nenhum comprometimento com seu projeto pedagógico, em lugar de prevenir a sua ocorrência. Trabalhos como o de Lucas (1997) mostram que medidas repressivas e policialescas não são eficazes para diminuir o índice de violência nas escolas.

Na avaliação de Medrado (1995), as medidas que tratam a

depredação como ato criminoso têm fracassado. Qualificada como crime, a depredação como fato social torna-se volatizada, desvinculando-se de suas funções sociais e políticas. O caminho da negociação, apontado por Medrado, parece promissor, pois focaliza a depredação sob uma ótica contextual.

No capítulo 9, abordaremos alguns aspectos que facilitam a elaboração de um projeto de prevenção à violência na escola, além do caminho da negociação proposto por Medrado.

Violência de professor contra aluno

Já nos referimos à violência simbólica que ocorre na relação professor-aluno. Mas há outras formas de violência praticadas pelo professor, entre as quais se destaca a violência psicológica.

O trecho a seguir exemplifica a visão de uma professora de escola pública sobre essa violência: "Professor humilhar a criança, desfazer da criança, acho uma violência. Acho uma violência quando você desestimula uma criança e, assim, coloca-a para trás" (Professora de escola pública do Ensino Fundamental – Ristum, 2001: 172).

Nossas pesquisas têm mostrado que a violência psicológica ainda é pouco estudada, e os professores, de modo geral, não se percebem praticando-a. É interessante observar que, nas entrevistas do trabalho de Ristum (2001), dentre as professoras que citaram a violência praticada pelo professor contra o aluno, apenas uma se referiu a seu próprio comportamento. Todas as outras fizeram referência a violências praticadas por outras professoras. A docente, de escola pública, assim se expressou:

> Eu posso dizer que, num determinado momento, eu não ajo com violência, até com meu aluno? Então, pode acontecer, numa hora que eu deveria ter uma resposta calma, tranquila, eu dou uma resposta de uma forma tão agressiva, que se torna até uma forma de violência.

Nas observações que fizemos em salas de aula, registramos que os castigos mais comumente utilizados pelas professoras foram os de expulsar da sala, mandar para a coordenação ou para a direção da escola, chamar os pais para conversar, deixar sem recreio e retardar a saída. Embora pouco frequentes, foram observados castigos diferentes desses, como mandar o aluno sentar-se na cadeira do 'bobo' ou colocar o

aluno na frente da sala, em pé, com o rosto voltado para o quadro, de conotação claramente humilhante, configurando-se como violência psicológica.

Também observamos nas salas de aula um outro tipo de comportamento dos professores em relação aos alunos e que também classificamos como violência psicológica: o comentário pejorativo (Souza & Ristum, 2005). Estamos chamando de comentário pejorativo aquele que se caracteriza por depreciar o comportamento do aluno ou zombar dele. Esse tipo de comentário, de modo geral, colocou o aluno criticado numa situação humilhante e ridícula perante seus colegas e perante a observadora, causando certo constrangimento ao aluno. Comumente, os colegas voltavam sua atenção para o aluno criticado e riam ou faziam chacotas. A seguir, apresentamos alguns exemplos de comentário pejorativo: "não aprende nada, ele é meio tonto mesmo, acho que não é normal".

Uma professora disse a um aluno que, se ele não se interessasse pelo estudo, iria transferi-lo para outra turma. E continuou dizendo: "Já tem dois anos que você está aqui. Estou te dando um prazo. Se você não melhorar, vou colocar você na sala de Vera [outra professora]". Aproximou-se da observadora e disse, em voz alta, que esse menino não se interessa pela escola e que ele não aprende de forma alguma: "Ele é meio tonto", finalizou.

Em outra sala, um menino estava sem cueca e com o zíper da calça quebrado. A professora perguntou se ele não tinha vergonha e fez vários comentários sobre a falta de cuidados que a mãe tinha em relação a ele. O menino parecia ter se esquecido do assunto e se envolvia nas tarefas, mas sempre que ele se levantava a professora tornava a dizer que ele deveria ter vergonha, o que o levava a colocar as mãos sobre o zíper e a se sentar de cabeça baixa.

Observamos, em várias escolas, que rotineiramente a atenção dos professores é bem mais voltada para aqueles comportamentos vistos como inadequados do que para os considerados adequados, tanto acadêmica quanto socialmente. Na nossa visão, isso contribui para formar, na sala de aula, um clima pouco prazeroso, em que professor e alunos, ao invés de constituírem um conjunto construtivo, parecem colocar-se em lados opostos.

Mas não é só a violência psicológica que o professor exerce sobre o aluno. A violência física, embora pouco frequente, também se faz presente no cotidiano das salas de aula, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Presenciamos ações como: empurrar, beliscar, dar tapas, puxar o cabelo, bater com a régua, segurar fortemente nos dois braços do aluno e forçá-lo a sentar-se. Tais ações têm uma importante conotação no contexto escolar, não apenas quanto à sua proibição legal, mas também no que se refere à questão ética. Apesar de se observar que, em certas situações, determinadas violências não físicas podem ter efeitos psicológicos mais danosos que os produzidos por castigos físicos, estes últimos têm uma visibilidade maior e são mais condenados pela comunidade em geral.

É importante ressaltar que o uso de violência, seja física ou psicológica, constrói, na sala de aula, um ambiente pouco propício à aprendizagem e, na escola pública, constitui mais um fator de agravamento da exclusão social a que estão submetidas as parcelas de baixo nível socioeconômico da população. E, por paradoxal que possa parecer, o dinamismo e a complexidade das relações sociais envolvidos nas questões histórico-culturais que levam essas professoras a promover a exclusão social, ao se aliarem ao processo de empobrecimento e de desvalorização social do magistério, acabam por colocar essas mesmas profissionais na condição de socialmente excluídas.

De quem é a 'culpa'?

Nas nossas incursões pelas escolas, é muito comum ouvirmos dos professores, diretores, coordenadores e funcionários a atribuição de culpa pelo fracasso escolar, pela indisciplina, pela violência e por vários outros problemas apresentados pelos alunos, basicamente a duas esferas: 1) à família, com ênfase na estrutura da família e na 'falta' de educação doméstica; 2) à conjuntura social, política, econômica e cultural, com ênfase na pobreza, no desemprego e no excesso de violência do local em que moram.

Para refletir

Você concorda com essa atribuição de culpa ? Por quê?

A literatura nos mostra alguns trabalhos interessantes cujos autores colocam uma posição diferente da encontrada em grande parte das escolas. Sposito (1998: 64) aponta para a importância de abordar a violência escolar, que ela denominou *stricto sensu*: "aquela que nasce no interior da escola ou como modalidade de relação direta com o estabelecimento de ensino", considerando que nem sempre os ambientes sociais violentos produzem práticas escolares violentas. Essa colocação não deve ser entendida como algo que contrarie a ideia de violência em rede, que, aliás, parece estar incluída em outros trechos do mesmo trabalho, como naquele (p. 62) em que a autora explicita seu reconhecimento da relação dos aspectos históricos, culturais e políticos com a cultura da violência. Consideramos que, apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar. A esse respeito, é bastante elucidativa a posição defendida por Aquino (1998), em artigo sobre violência escolar, no qual descreve duas visões adotadas pelos estudiosos da violência: uma de cunho notadamente 'sociologizante' e outra 'psicologizante'.

Na primeira visão, a violência é abordada como sendo determinada pelas macroestruturas políticas, econômicas e socioculturais. Na segunda visão, o enfoque é colocado na estrutura psíquica prévia dos personagens envolvidos nos atos de violência. É claro que a combinação dessas duas perspectivas também é usual. A argumentação de Aquino contraria essas posições e se inicia com a colocação crítica de que, em qualquer dos casos, a violência teria raízes essencialmente exógenas em relação às práticas institucionais.

Adotando uma concepção de instituição como local de relações ou práticas sociais específicas (por exemplo, família, escola, religião, clubes esportivos ou sociais), Aquino conclui que a violência nunca ocorre fora de instituições. Comenta o autor que é bastante comum pensar as práticas institucionais como "donatárias inequívocas do contexto histórico, isto é, da conjuntura política, econômica e cultural" (Aquino, 1998: 10). Com isto, ele quer dizer que, se pensarmos que a violência que ocorre dentro das instituições é produzida apenas pelas macroestruturas (sistemas político, econômico

etc.), então teríamos a mesma violência em qualquer instituição em que ocorresse. Se assim fosse, não se teria, por certo, violências características de diferentes instituições. Ou seja, por mais que as instituições pudessem diferir entre si, as violências seriam as mesmas, porque advindas do mesmo plano macroestrutural. Assim, não teríamos porque estudar, de forma separada, a violência familiar ou doméstica, escolar, policial, delinquencial, no trânsito etc., e deveríamos admitir, então, que a violência que se processa na escola é mero reflexo dos sistemas sociais, políticos e econômicos vigentes. Mas é disso que Aquino discorda.

Entretanto, é preciso esclarecer que, com essa discordância, Aquino não pretende negar a importância da macroestrutura, e sim enfatizar que as instituições possuem características próprias cuja dinâmica tem também papel fundamental na produção de violências. Dessa forma, afirma uma "interpenetração de âmbitos". Diz ele:

> Afinal, não é possível admitir que o cotidiano das diferentes instituições opera, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas. (Aquino, 1998: 10)

Na perspectiva 'psicologizante', a crítica advém da colocação da gênese da violência em aspectos psíquicos do indivíduo que é rotulado como violento, desvinculando-a da configuração da instituição em que ele se insere. Aquino defende a noção de sujeito que envolve a premissa de lugar institucional, portanto, de sujeito institucional (sempre). "Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país, e assim por diante" (Aquino, 1998: 11).

Assim, a proposta de Aquino é de se abandonar as abordagens sociologizantes e psicologizantes. E abandonar essas abordagens implica tomar decisões teórico-metodológicas importantes, como a de propor que o fenômeno da violência seja matizado de acordo com sua configuração institucional. Isto significa que não se pode analisar a violência na família, nas ruas, na escola como se fossem apenas efeitos (ou sintomas) de uma mesma causalidade macroestrutural ou de características pessoais dos indivíduos. Isto significa também que a violência deve ser referenciada nas relações institucionais que a constituem e a mediam.

Outra implicação importante da substituição dessas tradicionais abordagens sociologizantes e psicologizantes por uma leitura institucional reside na impossibilidade de eximir a instituição da responsabilidade pela violência. Explicando melhor: tanto a posição sociologizante quanto a psicologizante, ao situar em forças exógenas a determinação da violência, isenta as relações institucionais da responsabilidade na construção da mesma. Além disso, tais posições levam, frequentemente, as instituições a um imobilismo próprio da constatação de impotência diante de problemas macroestruturais. Então, voltando à atribuição de culpa produzida pelos profissionais da escola, podemos dizer que essas posições os levam a não se sentir responsáveis, como partes da instituição, pela violência que nela se processa. Isso talvez possa explicar porque as soluções pensadas para superação da violência caminhem sempre na direção da política de segurança: levantar muros, colocar grades, aumentar o número de vigilantes, colocar policiais na escola e nas imediações.

Para refletir

Na sua escola, você percebe a predominância de uma dessas posições (psicologizante ou sociologizante)? Avalie se, na prática cotidiana, a posição predominante tem conduzido a escola a adotar ações efetivas contra a violência.

Na mesma direção dos autores anteriores, Debarbieux (2001) relata que na França, a partir de 1990, as pesquisas sobre violência escolar começam a questionar o fato de as escolas se sentirem desresponsabilizadas, situando as origens do problema nas periferias ou nos próprios jovens. As perguntas feitas pelos pesquisadores mostram essa preocupação:

- A escola deve ser uma escola 'do' bairro ou uma escola 'no' bairro?
- É necessário protegê-la das agressões exteriores ou é na parceria com a comunidade que está a solução?
- As causas da violência são puramente externas ou a instituição de ensino tem sua parcela de responsabilidade?

Os resultados das novas pesquisas apontam para a importância de analisar as características da instituição na formação de um clima escolar, o qual tem efeitos consideráveis sobre a produção da violência.

Com base em tais estudos, Debarbieux (2001: 183) afirma que os elementos macrossociológicos devem ser considerados, mas não devem impedir a reflexão interna que indicará, por certo, que a ação é possível. Rechaça, então, o imobilismo institucional e considera que assim "contribui para desconstruir a crença fatalista no *handicap* socioviolento".

Enfatizando também a mobilização da escola na direção de sua finalidade precípua que é o processo ensino-aprendizagem, Lucas (1997) relata que em escolas de Nova Iorque o aperfeiçoamento do aparato de segurança, como a instalação de detector de metais, resultou em diminuição no porte de armas e de drogas, mas, paralelamente, houve um aumento de outros tipos de violência, como abuso sexual e vandalismos graves (incêndios, por exemplo). Finaliza sugerindo que é necessário reverter a prioridade colocada na segurança, colocando-a no processo ensino-aprendizagem.

Finalizando, queremos afirmar, seguindo a trilha delineada por Beland (1996), que, como os professores podem atingir um grande número de crianças, em uma faixa de idade precoce e por extenso período de tempo, os programas de prevenção da violência fundados na escola possuem enorme potencial. As salas de aula emergem, portanto, como local ideal para implementação de estratégias para prevenir a violência.

Atividade 2

1. Quais as formas de violência 'na' escola, 'da' escola e 'contra' a escola com as quais você convive no seu cotidiano como professor(a)?
2. Há alguma forma de violência que ocorra na escola que não foi mencionada neste capítulo? Qual?
3. Escolha uma das formas de violência existentes em sua escola e aponte os aspectos a ela associados e que podem ser modificados.
4. Avalie com seus colegas estratégias específicas para enfrentar essa forma de violência e indique como cada ator presente na escola pode assumir parcela de responsabilidade na transformação do quadro existente.

Referências

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, 19(47): 7-19, 1998.

BASTOS, A. C. de S. *Modos de Partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

BELAND, K. R. A Schoolwide approach to violence prevention. *In*: HAMPTON, R. L.; JENKINS, P. & GULLOTTA, T. P. (Eds.). *Preventing Violence in America*. Thousand Oaks: Sage, 1996

BEAUDOIN, M. N. & TAYLOR, M. Bullying *e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Trad. Sandra.R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSI, A. O ponto cego do ensino primário. O nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não-qualificado. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 09 mar.1997.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5. ed. Trad. S. Micheli *et al*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTRO, M. O estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1): 9-22, 1998.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G. & PERDRIAULT, M. *A Violência na Escola*. Trad. Roseana K. Murray. São Paulo: Summus, 1989.

DA HORA, K. M. C. & RISTUM, M. *Concepção de alunos em cumprimento de medidas socioeducativas sobre cenas de violência urbana veiculadas na televisão aberta*. Não publicado. 2009. (Mimeo)

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1): 163-193, 2001.

DUDEQUE, M. I. *Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores: estudo histórico sob o referencial da violência simbólica*, 2006. Dissertação de Mestrado, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 98: 85-90, 1996.

JUNQUEIRA, C. & MULS, L. O processo de pauperização docente. *Contemporaneidade e Educação*, II(2): 130-142, 1997.

LELIS, I. A. O magistério como campo de contradições. *Contemporaneidade e Educação*, II (2): 143-155, 1997.

LUCAS, P. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*, II(2): 70-95, 1997.

LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. & CANDAU, V. M. *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MEDRADO, H. I. P. *Depredation Scolaire: le politique en morceaux*, 1995. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*, II(2): 7-25, 1997.

RISTUM, M. *Assessoria Psicopedagógica a uma Escola Pública de Primeiro Grau*. Salvador: Serviço de Psicologia da UFBA, 1995. (Relatório).

RISTUM, M. *O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental*, 2001. Tese de Doutorado, Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

RISTUM, M. *Psicologia Escolar: um trabalho de parceria com uma escola pública*. Não publicado. 2008. (Mimeo.)

ROAZZI, A.; LOUREIRO, C. & MONTEIRO, C. M. G. Problemas psicossociais e influências na prática da psicologia escolar: investigações sobre vandalismo no contexto da escola pública. *In*: WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

SOUZA, L. V. de & RISTUM, M. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. *Paideia*, 15(32): 377-385, 2005.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, 104: 58-75, 1998.

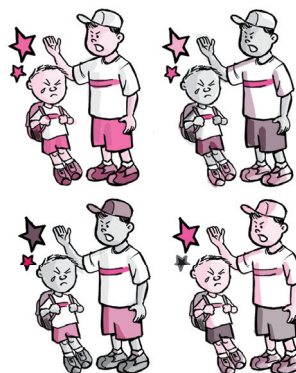
SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27(1): 87-103, 2001.

WEBER, S. A desvalorização social do professorado. *Contemporaneidade e Educação*, II(2): 156-170, 1997.

ZALUAR, A. & LEAL, M. C. Violência extra e intra muros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16(45): 145-164, 2001.

4. *Bullying* Escolar

Marilena Ristum

– *"O que é* bullying*?"*
– *"Bem, "buli" que eu conheço, é de botar café".*

Este foi um diálogo entre uma pesquisadora de *bullying* e um professor da rede pública de ensino, numa entrevista sobre o assunto. O professor não conhecia o termo, mas certamente já havia presenciado muitos episódios de *bullying* escolar, durante toda a sua trajetória como professor, como ficou evidenciado no restante da entrevista.

Mas, porque, aqui no Brasil, usamos essa palavra da língua inglesa? Essa é uma indagação que surge com frequência e a resposta é simples: são muitas e muito variadas as formas como o *bullying* pode ocorrer e não se encontrou, no vocabulário da língua portuguesa, um termo que conseguisse exprimir adequadamente tudo o que o *bullying* significa. Além disso, o uso do mesmo rótulo em diferentes países facilita a comunicação. Entretanto, mais importante que o rótulo é compreender o que *bullying* significa.

CONCEITO DE *BULLYING*

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Os estudos pioneiros de Dan Olweus, realizados na Noruega, têm servido de referência a outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema. Nesses estudos, o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimizado (Olweus, 1997). Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas 'formas diretas' de *bullying*. Entretanto, à medida que o fenômeno se tornou mais observado e conhecido, percebeu-se que estavam sendo deixadas de lado outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas 'formas indiretas', cujas ocorrências mais frequentes são comentários ('fofocas'), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares (Fontaine & Réveillère, 2004).

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

Além de adotar esses três critérios, alguns pesquisadores enfatizam o fato de a vítima se sentir impotente, incapaz de se defender (Cerezo, 1997) e de perceber a si mesma como vítima (Field, 1999). Outros acrescentam que a agressão ocorre sem que tenha havido uma provocação (Pereira, 2008) ou sem motivação evidente, como se verifica na publicação da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção

à Infância e à Adolescência (Abrapia, 2000: 5), que caracteriza o *bullying* como

> Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

Um exemplo comum refere-se à situação em que um grupo de alunos faz um cerco a um colega, chamando-o de covarde, 'fracote', magricela, que não consegue bater em ninguém, até que ele se insurja contra o grupo, batendo no primeiro colega que está a sua frente. A seguir, o revide do que apanhou pode parecer, a quem vê a cena nesse momento, que é apenas um movimento de autodefesa de alguém que foi provocado. Não é raro o professor que escreve no quadro virar-se e flagrar um episódio como este e interpretá-lo de forma descontextualizada.

Em síntese, considerando o que é consensual nas várias definições, podemos reconhecer o *bullying* escolar nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, causa intencionalmente e repetidamente danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico. Esta assimetria de poder se faz presente mesmo quando só existe na percepção da vítima, que se sente incapaz de reagir à agressão.

Para refletir

De posse desse conceito, pense na situação da escola em que você trabalha e tente levantar as atitudes que seus alunos apresentam na sala de aula, no recreio, nos corredores, nos banheiros e que poderiam ser chamadas de *bullying*.

Que ações são classificadas como *bullying*?

As pesquisas feitas em escolas de vários países (Portugal, Espanha, Noruega, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Japão e vários outros) mostram que as ações que os alunos usam no *bullying* escolar são bastante semelhantes, e que envolvem tanto o *bullying* direto (físico ou verbal) quanto o indireto. Apresentamos, no Quadro 1, uma relação de formas de *bullying* extraída de pesquisas realizadas em várias partes do mundo, como Portugal, Espanha, Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Japão e outros (Beaudoin & Taylor, 2006; Pereira, 2008; Martins, 2005; Rodríguez & Fernández, 2007; Boulton & Underwood, 1992).

Quadro 1 – Formas de *bullying* escolar relatadas em estudos estrangeiros

Bater, empurrar, dar murros ou pontapés Roubar objetos Amedrontar Xingar de 'nomes feios'/ dizer palavrões Falar mal do colega ou de aspectos do seu corpo ou de sua cor de pele Não falar com (ignorar) o colega Insultar Rejeitar Ridicularizar, caçoar, zombar Impedir de participar de jogos ou atividades Extorquir dinheiro, com ameaças Obrigar, com ameaças, a participar de situações de caráter sexual	Intimidar Quebrar ou estragar objetos Esconder objetos Ameaçar com armas Colocar apelidos Dizer coisas falsas Ameaçar pegar ou contar algo Gritar, berrar Levantar falsos rumores Aproximar-se de alguém por vingança Mandar cartas anônimas, Criticar roupas Chatear Fazer críticas raciais Excluir

Fonte: Beaudoin & Taylor (2006); Pereira (2008); Martins (2005); Rodríguez & Fernández (2007); Boulton & Underwood (1992).

No Brasil, as formas de *bullying* são semelhantes às encontradas em outros países. A Abrapia, em uma publicação sobre o tema, relata uma pesquisa feita em 11 escolas do município do Rio de Janeiro, em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5ª à 8ª série (atual 6º ao 9º ano) e descreve 26 ações que podem estar presentes no *bullying*:

Quadro 2 – Formas de *bullying* escolar relatadas em um estudo brasileiro realizado em escolas do Rio de Janeiro

Colocar apelidos Ofender Zoar Gozar Encarnar Sacanear Humilhar	Fazer sofrer Discriminar Excluir Isolar Ignorar Intimidar Perseguir Assediar Aterrorizar Amedrontar Tiranizar Dominar	Agredir Bater Chutar Empurrar Ferir Roubar Quebrar pertences

Fonte: Abrapia (2000).

Em pesquisa realizada em escolas públicas da Bahia (Ristum, 2008), os dados sobre *bullying* foram obtidos por meio de entrevistas com os próprios alunos. De seus relatos, foram extraídas as 33 formas que estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Formas de *bullying* escolar relatadas em um estudo brasileiro realizado em escolas da Bahia

1. Roubar objetos 2. Ferir com Gillette/ faca 3. Bater com pau 4. Furar com lápis 5. Jogar pedras/amêndoas (frutos) 6. Dar surra 7. Dar tapas 8. Dar chutes 9. Bater sem motivo 10. Puxar orelha 11. Puxar cabelo 12. Dar beliscão 13. Empurrar 14. Jogar o outro no chão 15. Jogar bolinha de papel 16. Ameaçar 17. Fazer acusação falsa	18. Chamar de/colocar apelido 19. Ofender 20. Xingar 21. Difamar 22. Falar mal da família 23. Falar do outro, 'fofocar 24. Fazer brincadeira de mau gosto 25. Excluir do jogo ou da brincadeira 26. Pirraçar 27. Fazer violência sexual 28. Estalar o dedo no ouvido do outro 29. Ficar agarrando o outro 30. Gritar com o colega 31. Provocar o colega 32. Chamar de *gay* 33. Chamar de feia

Fonte: Ristum (2008).

É claro que as 33 formas poderiam ser reduzidas se fossem agrupadas em categorias mais amplas, mas optamos por relatá-las porque elas podem servir de exemplos que facilitem a identificação do *bullying*.

Apresentamos a seguir um caso para ilustrar a situação do *bullying* escolar.

UM LAMENTÁVEL CASO DE *BULLYING* ESCOLAR

Silvio, um jovem de 15 anos, foi sentenciado a cumprir medida socioeducativa de internação em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo na Bahia por cometer homicídio contra Joel, um colega de escola. A equipe que fez o acompanhamento de Sílvio e seus familiares constatou que Joel, o jovem assassinado, era o líder de um grupo que praticava *bullying* na escola.

A escola, pertencente à rede pública de ensino, nunca empreendeu qualquer ação no sentido de impedir as práticas desse grupo, que se mostrava progressivamente mais poderoso e temido por muitos estudantes. Por seu lado, Sílvio também não se queixava explicitamente aos profissionais da escola. Embora sempre houvesse entre os alunos, testemunhas dessas práticas, alguns as apoiavam claramente enquanto outros eram omissos, parecendo não se importar com os acontecimentos. Havia ainda aqueles que pareciam estar do lado de Sílvio, mas que nada faziam para deter as ações, talvez por medo de represália por parte dos autores do *bullying*.

Sílvio era diferente da maioria dos jovens de sua idade. Era reservado em suas atitudes, gostava de músicas de um ritmo diferente em relação à maioria dos colegas, suas roupas não acompanhavam a moda e demonstrava sensibilidade com facilidade. Estes mesmos comportamentos foram observados durante o cumprimento da medida socioeducativa. Soube-se, nesse período, que as práticas de *bullying* tinham como base esse modo de ser de Sílvio e que parecia incomodar ao grupo de colegas. Iam desde apelidos e rótulos pejorativos à agressão física, passando por humilhações, fofocas e exclusão social. Soube-se, também, que ocorriam com maior frequência em sala de aula e no recreio.

Sua mãe, percebendo que o filho se sentia incomodado por colegas no colégio há um bom período de tempo e sabendo quem era o adolescente mentor das provocações, procurou o pai de Joel para alertá-lo sobre a situação e sobre o sofrimento de Sílvio. Pediu ao pai do garoto que intercedesse junto ao filho para que deixasse Sílvio em paz. Algum tempo depois, Sílvio constatou que a iniciativa da mãe não fora bem-sucedida, já que nada havia mudado e que continuava a ser incomodado.

Abordou, então, o colega num lugar ermo, espancou-o e o empurrou de um penhasco, provocando sua morte. Segundo Sílvio, sua intenção não era matar Joel, mas assustá-lo. Todavia, relatou ele, em virtude da intensidade de

seus sentimentos e da falta de controle diante de sua raiva, tomou a atitude extremada de matá-lo.

Sílvio contou que o momento mais difícil foi o encontro com o pai do colega que lhe perguntou pelo filho (conhecia toda a família de Joel). Quando o corpo de Joel foi descoberto, Sílvio se entregou à polícia local e assumiu o ato infracional. Cumpriu dois anos e sete meses de privação de liberdade.

Após cerca de dois meses de sua liberação, ao passear pela cidade com o irmão caçula, Sílvio foi morto com três tiros à queima-roupa, após o autor dos disparos confirmar seu nome.

Uma modalidade mais recente do fenômeno vem se desenvolvendo rapidamente, acompanhando o progresso tecnológico: o *cyberbullying*, que se utiliza basicamente de telefones celulares, especialmente os dotados de inúmeras funções, e de computadores ligados à Internet. Meninas são filmadas ou fotografadas em cenas sexuais, meninos são provocados para brigar e são fotografados no momento em que estão apanhando, cenas são forjadas com os recursos da informática, tudo com o objetivo de divulgá-las na Internet, de forma a expor os colegas a situações humilhantes e vexatórias.

A literatura apresenta poucos estudos sobre o *cyberbullying*. A pesquisa de Campbell (2007) com meninas mostra uma porcentagem expressiva de vítimas entre 11 e 15 anos, com maior incidência nos 13 anos. Outra informação interessante desse estudo foi que metade das estudantes também era vítima das outras modalidades de *bullying*, que não o *cyber*.

De acordo com Campbell (2007), o *cyberbullying* se torna mais grave por não ter limites geográficos, além de envolver o poder da palavra escrita. Nesse sentido, pode adentrar as casas, ampliando o seu raio de ação. Considera-se, ainda, o agravante de sua permanência, já que é praticamente impossível sua total eliminação.

Atividade 1

A escola em que você atua desenvolve ações voltadas para trabalhar a incidência do *bullying* escolar? Quais? Como você as avalia? Caso não tenha nenhuma ação nesse sentido, esboce uma proposta para iniciar a discussão dessa questão pela escola.

Papéis desempenhados pelos alunos no *bullying* escolar

Seja qual for a prática de *bullying*, algumas características podem ser destacadas, relacionadas aos papéis que os alunos venham a representar:

- 'Alvos ou vítimas" – os que só sofrem *bullying*;
- 'Alvos/autores' – os que ora sofrem, ora praticam *bullying*;
- 'Autores' – os que só praticam *bullying*;
- 'Testemunhas' – os que não sofrem nem praticam *bullying*, mas o presenciam e convivem em ambiente onde isso ocorre.

Alguns estudos fazem distinção dos 'alunos-alvos' entre vítimas passivas e vítimas provocadoras. As vítimas passivas, em geral, não reagem às intimidações e tampouco pedem ajuda aos professores, aos pais e nem mesmo aos colegas. Tendem a fugir, a apresentar medo, a chorar (especialmente os mais jovens) ou a se submeter à situação (por exemplo, entregando a merenda ou o dinheiro). Essa atitude fortalece o comportamento dos agressores que voltam a praticar o *bullying* com os mesmos alvos.

As principais características das 'vítimas-passivas' são timidez, introversão, pouca assertividade e dificuldade em estabelecer bom relacionamento com os colegas. No caso relatado, Sílvio desempenhou por longo tempo o papel de vítima passiva das práticas de *bullying* de Joel e seu grupo. Já as 'vítimas-provocadoras' são descritas como irritáveis, agitadas e hostis. Apresentam dificuldades no controle de suas emoções e de seu comportamento, reagem com brigas e demonstração excessiva de cólera.

Os 'alvos-autores' sofrem *bullying* praticado por agressores mais poderosos, e eles próprios praticam o *bullying* procurando os mais frágeis. No caso de Sílvio, ele passou de alvo a autor, procurando uma situação em

que Joel estivesse sozinho e, portanto, com menos poder. Não podemos classificar esse episódio como *bullying*, já que ele ocorreu uma única vez. Mas, caso não tivesse havido o desfecho fatal, é provável que Sílvio continuasse a praticar violência contra Joel, desde que o encontrasse em situações de fragilidade.

Diferentemente das vítimas passivas, os autores de *bullying* mostram autoconfiança, são destemidos, não aceitam ser contrariados, são populares e, embora rejeitados por vários colegas, raramente são socialmente isolados, pois contam sempre com aqueles que os apoiam em suas práticas. No caso relatado, Joel desempenhava o papel de autor principal e contava sempre com a ajuda de um grupo de colegas, o que o tornava mais forte e mais poderoso diante de alvos como Sílvio.

> Na escola, sempre há os 'fracotes' que têm medo de tudo, que é fácil dominar. Aí tem os mais fortes, que vêm e mandam entregar o dinheiro, entregar o boné, se não quiser apanhar. Nem é o meu caso, não faço isso, mas vejo. Aí fala: 'nada de contar para alguém, se contar eu te pego lá fora e te quebro a boca toda'. (Gil, 13 anos, escola pública, conhecido como autor de *bullying* – Ristum 2008)

Para refletir

Focalize seu pensamento nas suas salas de aula. Passe um olhar atento pelos seus alunos e tente identificar se há, entre eles, autores e alvos de *bullying*. Como você os descreveria? A identificação que você faz baseia-se em suas observações ou tem como fonte informações e conversas que você ouve sobre esses alunos?

As 'testemunhas' não têm envolvimento direto com o *bullying*, mas acabam por desempenhar um papel importante, seja como testemunhas passivas ou ativas. As passivas calam-se e se omitem diante de cenas de *bullying* que presenciam, ou por medo de se tornarem vítimas, ou simplesmente porque acham que isso é algo que não lhes diz respeito. As testemunhas podem ser ativas de dois modos: ou aplaudem e apoiam os agressores e se constituem, assim, em importante plateia que fortalece o *bullying*, ou então procuram ajudar ou dar apoio às vítimas. Muitas vezes, os professores ou os pais tomam conhecimento do *bullying* por meio de relato desses alunos. No caso de

Sílvio, as testemunhas se dividiram entre passivas (as que se omitiram) e ativas (as que incentivaram os autores).

> Eu não tinha coragem de contar pra ninguém, eles me ameaçavam, diziam que iam me pegar, me encher de porrada. Isso durou um tempão, até que umas colegas contaram para a professora. Foi bom, porque agora eles tão com medo e me deixaram em paz. Não sei até quando... (Alisson, 12 anos, escola pública – vítima de *bullying* – Ristum 2008)

A caracterização desses papéis evidencia que todos são importantes na composição do cenário do *bullying*. Como se trata de um 'fenômeno relacional', não se pode pretender compreendê-lo estudando separadamente os papéis.

A DINÂMICA DOS PAPÉIS

A concepção do *bullying* como um 'fenômeno relacional' nos leva a ressaltar a grande importância dos papéis desempenhados pelos estudantes nos episódios de *bullying*. Lembramos aqui a sua inter-relação: não há autor sem alvo e nem alvo sem autor, assim como não há testemunhas se não houver protagonistas. Também os protagonistas dependem de testemunhas, seja para aplaudir ou reprovar os autores, seja para acentuar o sentimento de humilhação dos alvos, ou para dar apoio ao alvo. Imagine-se, por exemplo, uma 'fofoca' sem colegas que a ouçam, ou uma agressão física que só o autor e o alvo saibam que ocorreu. Lembramos ainda o aspecto dinâmico das relações, que implica a mobilidade dos papéis: um aluno pode ser alvo num episódio e autor em outro. Testemunhas podem ser futuros alvos ou até mesmo autores. Portanto, não é demais repetir que focalizar esses diferentes papéis de forma isolada pode conduzir a uma falsa compreensão do *bullying*.

Para refletir

A partir das situações de *bullying* identificadas por você, reflita sobre como lidar com elas e como trabalhá-las em seu contexto escolar.

O *bullying* é frequente nas escolas?

Vários estudiosos afirmam que o *bullying* ocorre em todas as escolas de todo o mundo e de todos os níveis de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Afirmam que alguns estabelecimentos negam a existência de *bullying* entre seus alunos, ou apresentam desconhecimento sobre o assunto, ou se recusam a enfrentar o problema (Abrapia, 2000).

Pesquisas em vários países apresentam porcentagens de alunos envolvidos em *bullying*, seja como vítimas ou como agressores, em proporções de 10% a 76,8%, com os maiores percentuais apresentados por investigações norte-americanas. A variação muito grande nos índices pode indicar: mais ou menos consciência do problema; a maneira como são desenvolvidas as pesquisas; variação na definição de *bullying* ou no que se considera repetição da ação agressiva (por exemplo, duas ou três vezes no período, no mês ou na semana); omissão dos fatos por agressores e vítimas (Fontaine & Réveillère, 2004), fato bastante comum; ou ainda, que os instrumentos utilizados para fazer o levantamento de dados nem sempre são respondidos com fidelidade, mesmo quando a pesquisa deixa clara a confidencialidade das informações.

Outro aspecto que merece mais atenção na discrepância dos dados é a questão cultural. Embora possamos apontar vários elementos comuns aos diversos países, as diversidades culturais não permitem comparação às vezes nem mesmo entre escolas. Portanto, é fundamental que as análises sobre as características do *bullying* sejam contextualizadas nas realidades locais. Pesquisas de natureza qualitativa contribuem muito nessa questão.

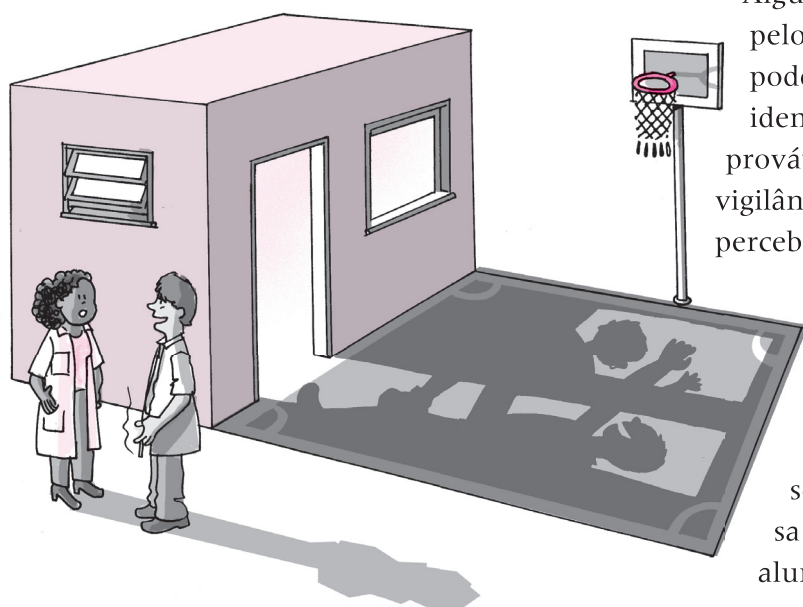
No Brasil, são poucos os estudos que fazem levantamentos estatísticos de *bullying* escolar, especialmente em larga escala. Os mais conhecidos são os realizados pela Abrapia (2000) e por Cléo Fante (2005).

Fante (2005) realizou pesquisas no interior do estado de São Paulo, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com um universo de 1.761 alunos. Os resultados mostraram que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras. Um dado interessante

O levantamento realizado pela Abrapia (2000) com 5.875 estudantes no Rio de Janeiro revelou que 40,5% deles relataram ter se envolvido em episódios de *bullying* naquele ano, sendo que a maioria se colocou na situação de vítimas ou alvos (16,9%). Já os que se apresentaram como autores do *bullying* foram 12,7% e os que declararam ser tanto autores como vítimas foram 10,9%.

foi que o *bullying* ocorre mesmo em cidades com população bastante pequena, contrariando a ideia de que é um fenômeno próprio de grandes metrópoles (Freire, Simão & Ferreira, 2006). Apesar das variações percentuais, em todas as pesquisas os jovens se apresentam mais como vítimas do que como agressores.

Em que locais da escola o *bullying* acontece?

Na escola, o *bullying* acontece em todos os locais, incluindo as imediações. Entretanto, alguns lugares foram identificados pelas pesquisas como aqueles em que a frequência de *bullying* é maior: o pátio de recreio e a sala de aula. Os estudos de outros países apontam, na sua maioria, o local de recreio como o principal, seguido por corredores e salas de aula. Estudos realizados na Espanha (Ortega, 1994) e no Brasil (Abrapia, 2000; Fante, 2005) apresentam as salas de aula como os locais preferenciais para o *bullying*, com a ressalva de que, no trabalho de Ortega, as proporções relativas à sala de aula foram apenas ligeiramente maiores do que as que se referiam ao recreio. Dado semelhante foi encontrado no estudo de Ristum (2008) que mostra proporções semelhantes entre o local de recreio e as salas de aula.

Alguns assinalam que o recreio é preferido pelos agressores por ser um local em que podem praticar o *bullying* sem que sejam identificados com facilidade, evitando, assim, prováveis punições. Já na sala de aula, sob a vigilância do professor, é mais difícil passar despercebido e ficar impune. Isso nos leva a questionar se, nos países em que as pesquisas encontraram maior incidência na sala de aula, a atuação dos professores não estaria, de certa forma, promovendo ou facilitando o *bullying*. Por exemplo, se o professor corrige trabalhos ou conversa com o colega da sala vizinha enquanto os alunos fazem suas tarefas, ou se as atividades

propostas são pouco interessantes e se arrastam por longo período de tempo, propiciando ambiente para a ocorrência de *bullying*.

No caso de Sílvio, as práticas de *bullying* ocorriam tanto na sala de aula quanto nos locais de recreio, sugerindo que a sala de aula que ele frequentava era facilitadora de tais ocorrências.

Para refletir

Quais os locais em que o *bullying* acontece com maior frequência na(s) escola(s) em que você trabalha? Reflita sobre o contexto da sua realidade escolar com base na discussão anterior.

Dois fatores diferenciadores: gênero e idade

Independentemente dos percentuais totais de *bullying*, há um dado comum a todas as pesquisas, nacionais ou estrangeiras: a proporção de alunos do sexo masculino envolvidos no problema é sempre maior que do sexo feminino, seja como agressores ou como vítimas. Há, ainda, com relação ao gênero, uma diferença no tipo de *bullying*: os meninos apresentam uma frequência maior de *bullying* direto, enquanto as meninas praticam mais o *bullying* indireto. Quando se trata do *bullying* direto, a forma verbal é mais utilizada pelas meninas que a forma física. O processo de socialização associa-se aos fatores biológicos, promovendo uma diferenciação nos papéis sociais do homem e da mulher. Assim, com o suporte das teorias psicológicas que pesquisam a construção social do ser humano, as diferenças de gênero quanto à violência podem ser relacionadas às diferenças nos papéis sociais que os seres humanos representam desde o nascimento.

Quanto à idade, a maioria das pesquisas relata que os estudantes mais novos e, portanto, com menor escolaridade, são vítimas de *bullying* com maior frequência do que os mais velhos. Já com relação aos agressores, os dados não são claros e chegam a ser até mesmo divergentes. De modo geral, as informações apontam para a maior incidência de *bullying* entre meninos na faixa de 11 a 14 anos.

Processos de banalização e naturalização do *bullying*

Eu sei, mas não devia

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

Marina Colasanti

Algumas formas de naturalização do *bullying* estão cotidianamente presentes na escola e na sociedade, tornando-se, portanto, naturalizadas. Essa é uma das principais dificuldades para seu enfrentamento e superação.

"A gente nem se espanta mais"

A frequência com que os episódios de violência ocorrem faz que não nos surpreendamos mais com notícias que antes nos causavam indignação. Esse processo de banalização gradativa desfaz a importância que se dá ao acontecimento e, paralelamente, proporciona a sua intensificação e o aparecimento de formas mais elaboradas e graves de *bullying*.

Quem não se lembra do triste episódio ocorrido em 1999 em Columbine, uma escola de Ensino Médio dos Estados Unidos? Dois alunos entraram, atiraram em várias pessoas e mataram 12 estudantes e um professor, feriram 23 colegas, alguns gravemente, e depois cometeram suicídio. Essa tragédia mobilizou toda a imprensa americana e internacional. Pesquisas sobre a vida pregressa dos dois agressores constataram que haviam sido vítimas de *bullying* por um tempo prolongado (Clabaugh & Clabaugh, 2005).

Outros acontecimentos semelhantes se sucederam a esse, como o de Virgínia Tech, outra escola também dos Estados Unidos, ou o de Patogenes, na Argentina, sempre relacionados ao fato de que seus autores haviam

sofrido *bullying*. Notícias como a reproduzida abaixo vão sendo esquecidas no meio de tantas outras.

BLACKSBURG, Estados Unidos, 2007.

Muito antes de massacrar 32 pessoas e se suicidar na pior chacina em uma instituição de ensino na história dos Estados Unidos, o atirador da universidade Virginia Tech, Cho Seung-Hui, foi intimidado por colegas quando estava no Ensino Médio, vítima de um fenômeno conhecido por psicólogos como "*bullying*".

O sul-coreano Cho era atormentado por alunos que caçoavam de sua timidez e de seu modo estranho de falar (com um sotaque de seu idioma original), disseram ex-colegas de classe (*Jornal Zero Hora*, 20 abr. 2007).

No Brasil, os casos de Taiúva em São Paulo, e de Remanso, na Bahia, também foram protagonizados por estudantes vítimas de *bullying* (Fante, 2005). Em ambos os casos, os adolescentes sofreram hostilidade, humilhação e constrangimento durante vários anos. Edimar, de Taiúva, após concluir o Ensino Médio, voltou à sua ex-escola e feriu uma professora, seis alunos e o zelador, matando-se em seguida. Em Remanso, Denilton, após se deparar com a sua ex-escola e com sua escola atual fechadas (as aulas haviam sido suspensas), dirigiu-se à casa de seu principal agressor, um garoto de 13 anos, e o assassinou com um tiro na cabeça. A seguir, foi à escola de informática em que estudou e atirou contra funcionários e alunos, atingindo fatalmente uma secretária e ferindo três pessoas. Apesar da gravidade, esses casos não foram tão alardeados pela imprensa nem causaram tanta surpresa e comoção, evidenciando o processo de banalização.

Além disso, observa-se esse processo entre os próprios segmentos da escola. Até mesmo alguns estudantes que sofrem *bullying* já o veem como parte integrante do cotidiano escolar, como mostra o comentário de um deles, quando indagado sobre porque não se rebelava: "eu pensava que escola era assim mesmo".

Coisas de criança ou coisas da idade

Há que se ressaltar que as altas frequências de *bullying*, aliadas a crenças errôneas sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, levam educadores a justificar que tal comportamento é 'coisa própria da idade', contribuindo para a naturalização do fenômeno: "Na minha sala não tem violência, só assim, gritar, morder, tirar o brinquedo à força, só coisas de criança" (Professora de escola particular de Ensino Fundamental da Bahia – Ristum, 2001: 103).

É comum encontrarmos professores e pais que consideram muitos dos comportamentos de *bullying* como parte da fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente. Mas, segundo Fante (2001), o *bullying* não tem caráter episódico, nem se refere a brincadeiras próprias de crianças. É um fenômeno violento, presente em todas as escolas, propiciando sofrimento para uns e conformismo para outros (Lopes Neto, 2005).

No caso de Sílvio, o fato de o pai de Joel não ter tomado providência em relação à queixa da mãe do rapaz nos faz supor que ele a tenha interpretado como algo próprio da idade ou como algo banal, sem maiores consequências. Assim também deve ter entendido a escola, que não prestou atenção ao que acontecia entre Sílvio, Joel e sua turma.

Consequências do *bullying*

Há um consenso sobre as consequências adversas do *bullying* para as vítimas, para os agressores, como também para as testemunhas, embora a preocupação maior seja com os danos observados nas vítimas. Os problemas vão desde a queda do rendimento escolar até ao desenvolvimento de depressão e suicídio.

> Carlos, aluno da 5ª série, foi vítima de alguns colegas por muito tempo, porque não gostava de futebol. Era ridicularizado constantemente, sendo chamado de *gay* nas aulas de educação física. Isso o ofendia sobremaneira, levando-o a abrigar comportamentos suicidas, mas antes queria encontrar uma arma e matar muitos dentro da escola. (Fante, 2005: 33)

Muitas são as dificuldades imediatas; outras, em médio e longo prazos. Além de poder comprometer o rendimento escolar, as vítimas tendem a se isolar, a apresentar baixa autoeestima e a se recusar a ir à escola, alegando dores de cabeça, estômago ou abdominais. Em longo prazo, ressaltam-se dificuldades de relacionamento e sintomas de depressão que podem seguir a pessoa pela vida.

De acordo com Freire, Simão e Ferreira (2006), diversos estudos revelam que os jovens adultos que foram vítimas, de forma persistente, de colegas durante a escolaridade apresentam lentidão e dificuldade em estabilizar seu modo de ser, tendência para depressão e mais baixa autoestima, comparativamente com aqueles que não vivem essas experiências. Na literatura sobre o assunto, as referências a suicídios e a homicídios praticados por adolescentes, associados ao *bullying* mostram dramaticamente a dimensão que o problema pode assumir. No entanto, ele tem sido social e academicamente negligenciado.

As consequências, no caso de Sílvio, não poderiam ser mais funestas, já que, além do sofrimento cotidiano, culminaram em um homicídio e uma prisão. Fatos como esse devem servir de alerta aos que banalizam ou naturalizam o fenômeno *bullying*, muitas vezes nem o considerando como violência.

Para os agressores, também se coloca a questão do baixo rendimento escolar, em função de seu distanciamento dos objetivos da escola, e a supervalorização da violência como forma de obter poder (Fante, 2005).

Ainda com referência aos agressores, vários estudos confirmam a ideia de que é de se prever que os jovens que são agressivos com os seus pares (os *bullies*) correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas, tais como a criminalidade, o uso de drogas ou o comportamento agressivo em família. Trata-se, portanto, de um problema social grave que extravasa o âmbito escolar e pessoal.

As testemunhas do *bullying* que, como já dissemos, embora não estejam diretamente envolvidas, também sofrem danos, especialmente pela convivência em um clima escolar em que as relações interpessoais se deterioram e em que a tensão é constante. Devemos considerar que as

testemunhas podem estar constantemente apreensivas e temerosas de que possam ser as próximas vítimas. Há ainda a pressão que, muitas vezes, os autores de *bullying* exercem sobre elas no sentido de obrigá-las a participar ou a lhes dar apoio e silenciar sobre o que presenciam.

Causas do *Bullying*

O *bullying*, assim como outras formas de violência, tem uma complexidade que advém principalmente de sua multicausalidade (Ristum, 2002). Isto quer dizer que não existe uma única causa que seja responsável pela sua produção, mas que é um fenômeno que está relacionado a vários e diversos fatores que agem em rede, ou seja, são fatores que agem de forma inter-relacionada. Assim, sugerimos que o termo 'causa' seja substituído por 'fatores causais'. Essa multicausalidade explica, pelo menos em parte, porque é tão difícil enfrentar a violência, já que para isso seria necessária uma atuação em todo esse conjunto de fatores.

No caso do *bullying*, as pesquisas nos permitem visualizar que os fatores culturais e os fatores familiares, que estão imbricados nas práticas escolares, assumem especial importância.

Fatores culturais

Beaudoin e Taylor (2006), partindo de uma perspectiva de que a cultura, no seu sentido mais amplo, está imbricada no clima da escola, consideram que aspectos culturais, como o adultismo, o individualismo, o patriarcalismo, o racismo, a homofobia, o sexismo, ou a intolerância com as diferenças, se fazem presentes no cotidiano escolar, especialmente por meio de:

- 'Regras' a serem seguidas pelos alunos. Muitas vezes, a rigidez no cumprimento das regras impede que elas sejam questionadas e relativizadas; impede inclusive uma reflexão sobre a pertinência e a real utilidade delas, de forma a promover a sua manutenção: é 'a regra pela regra'.
- 'Competição' entre os alunos, estimulada pelo professor e pela escola em geral. É muito comum os professores não perceberem o quanto suas ações acabam por estimular a competição entre seus alunos, de modo a tornar pouco atraentes a cooperação e o compartilhamento.

Por exemplo: ações que premiam o aluno que tira notas mais altas, o que acaba o dever primeiro, etc.

- 'Visão dos alunos como produtos' que sempre podem ser melhorados. O sistema de ensino valoriza a quantidade (em detrimento da qualidade) e a busca de resultados concretos, tais como as notas. As descobertas, os projetos de arte e as pesquisas em sala de aula são geralmente abandonados, já que demandam muito tempo.
- 'Avaliação' dos alunos, nas suas formas tradicionais. Em geral, as avaliações são vistas como verdades a respeito das habilidades e do potencial do aluno, mas, na realidade, não passam de retratos estanques de um desempenho inscrito em certo contexto, certo tempo e certo tipo de relação.

Os (anti)valores citados propiciam um clima escolar favorecedor da ocorrência de *bullying*, de intolerância com os diferentes e também de ações punitivas e policialescas dos educadores.

Para refletir

Procure identificar em suas experiências como profissional da educação se os aspectos culturais citados como favorecedores do *bullying* estão entranhados em seu modo de pensar, comportar-se e agir, tanto no que diz respeito ao planejamento escolar quanto na sua relação com os alunos.

No caso de Sílvio, fica clara a intolerância dos colegas com as diferenças que ele apresentava em relação à maioria dos jovens, como, por exemplo, seu gosto musical, seu modo de se vestir ou seu comportamento reservado. A esse respeito, é ilustrativo o comentário de um aluno sobre o *bullying* entre alunos de 5ª à 8ª séries (no Brasil 6º e 9º anos – Beaudoin & Taylor, 2006: 110): "Da 5ª série em diante, o *bullying* está mais relacionado à aparência, à personalidade e à popularidade. Há uma pressão no sentido de se acompanhar a música que está tocando e as tendências da moda".

Fatores familiares

O contexto familiar tem sido apontado, nas pesquisas, como relevante para a ocorrência de *bullying* e não se relaciona apenas aos autores, como também às vítimas e às testemunhas. As relações familiares podem

se pautar por características democráticas, autoritárias ou permissivas, das quais decorrem vários outros fatores. As pesquisas indicam fatores como:

- falta de tempo e de atenção dos pais;
- falta de participação nas atividades dos filhos;
- falta de coesão e solidariedade entre os membros da família;
- ausência de afeto nas relações familiares;
- incoerência nas práticas disciplinares e de orientação;
- uso da violência nas relações familiares cotidianas;
- abuso de poder e uso exagerado de punição;
- falta de normas;
- superproteção dos filhos;
- forma violenta de resolução de conflitos parentais e entre irmãos.

Talvez pudéssemos alongar bem mais essa lista, porém o que interessa é ressaltar que, embora a família possa ter importância considerável na produção do *bullying* escolar, não podemos ver esses fatores desvinculados dos demais que compõem a rede de produção do fenômeno. Temos ouvido com bastante frequência os professores e outros profissionais da escola atribuir a culpa pelo que o aluno é a fatores familiares. Entretanto, temos certeza de que cada leitor deste texto consegue se lembrar de pelo menos um adolescente que, apesar de viver em condições familiares adversas, é um bom aluno e não se envolve em *bullying*.

As informações de que dispomos a respeito de Sílvio e Joel sobre os fatores familiares são insuficientes para que possamos fazer afirmações sobre sua importância causal. Entretanto, podemos inferir, a partir da omissão do pai de Joel, uma complacência quanto à aceitação da violência praticada pelo filho. Isso também pode sugerir a falta de normas, a superproteção ou a falta de participação na vida e nas atividades do filho.

O que a escola tem a ver com isso? O que ela, escola, pode fazer?

Estudos recentes (Fortinos, 2006; Debarbieux, 2001) sobre o meio ou o ambiente escolar mostram a relação entre *bullying* e 'clima escolar', de modo a descartar a possibilidade de isenção da escola no que diz respeito à participação na produção e na manutenção da violência.

De acordo com Freire, Simão e Ferreira (2006), nas últimas décadas, a investigação tem-se centrado cada vez mais em fatores ligados à escola no sentido de se compreender como é que o ambiente escolar pode interferir na maior ou menor prevalência da violência dos estudantes entre si.

Em muitos países, especialmente da Europa e da América do Norte, o programa proposto por Olweus tem sido aplicado, total ou parcialmente, ou com algumas modificações, nas escolas. Este programa propõe ações em três níveis: no nível da escola, no nível da classe e no nível individual, e seus resultados têm sido relatados como satisfatórios (Pereira, 2008).

A implementação de programas requer sempre a fundamentação em um claro conhecimento do fenômeno no contexto escolar em que se pretende intervir. Só assim, poderão ser focalizados os problemas reais da instituição e promovidas as estratégias mais adequadas para o seu enfrentamento (Freire, Simão & Ferreira, 2006), Dentre as quais se destaca a Educação em Direitos Humanos. Tais intervenções podem ser feitas na sala de aula, no recreio, na relação da escola com os pais, nas relações interpessoais nos mais diversos níveis, nos regulamentos e nas formas de divulgação e de aplicação dos mesmos e no desenvolvimento do clima social ou *ethos* da escola (Pereira, 2008).

Para se obter esse conhecimento, torna-se necessário realizar, na escola, um levantamento diagnóstico de como o processo se instala e ocorre.

INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO

Existem alguns instrumentos já testados que podem ser usados para essa finalidade, dos quais o mais difundido e adotado é o elaborado por Olweus.

Consiste de questões com respostas de múltipla escolha, por intermédio das quais se pode verificar a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, características dos agressores e percepções individuais quanto ao número de agressores (Olweus, 1997). Esse instrumento permite investigar as situações de vitimização e de agressão a partir do ponto de vista do estudante. Ele tem sido utilizado em diversos estudos, em vários países, geralmente com adaptações que se ajustam às realidades locais. No Brasil, a pesquisa da Abrapia (2000) fez uso desse questionário.

Destacamos, assim, a importância de que os educadores e em especial os órgãos de gestão das escolas disponham de instrumentos que permitam realizar um diagnóstico cuidadoso da situação, capazes de fornecer a verdadeira dimensão do *bullying*.

No caso de Sílvio e de Joel, se a escola e os professores estivessem atentos para o *bullying*, provavelmente teriam identificado a situação que se desenrolou durante tanto tempo, a ponto de ter evoluído para um final trágico. A identificação desse e de vários outros casos que acontecem seria, então, o passo inicial de um levantamento de como se configura o *bullying* na escola.

Nossa proposta para se pensar um programa de intervenção nas escolas não esgota a questão, apenas esclarece alguns aspectos que parecem cruciais para o bom funcionamento do cotidiano escolar:

- levantamento diagnóstico da situação de *bullying* na escola. Nesse levantamento, o *bullying* deve ser abordado em perspectiva contextual, que exige, inclusive, o conhecimento das características da população atendida pela escola;
- conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, sobre o problema. Os dados do levantamento diagnóstico são de grande valia para isso;
- formação dos profissionais da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários). Esse conhecimento é fundamental para direcionar as ações;
- formação dos pais. O conhecimento dos pais sobre os danos e as características do *bullying* e dos papéis que seu filho pode desempenhar no *bullying* ajuda-os na identificação e os mobiliza para a busca de ações com vistas a soluções;

- formação dos alunos. Ressalta-se aqui a importância de não se cair na armadilha dos discursos moralistas e paternalistas. Além dos conhecimentos específicos sobre o *bullying*, como os apontados para os pais, é preciso enfatizar uma formação voltada para a promoção de valores que são incompatíveis com as práticas de violência;
- instituição de um canal claro e eficiente de fala e de escuta, que promova o relato de vítimas sobre suas experiências de *bullying*;
- melhorias e diversificação dos espaços físicos;
- atuação nos locais de recreio (com chuva, sem chuva) e nas atividades extraclasse (ludoteca, informática, esportes etc.), trabalhando as preferências dos alunos;
- promoção da melhoria da qualidade do ensino e das avaliações;
- promoção de atividades que exijam cooperação;
- atendimento aos alunos envolvidos em *bullying*, se necessário. Para os 'alunos-alvos', é importante planejar atividades capazes de promover: elevação da autoestima, desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais, assertividade e comportamentos adequados ao enfrentamento da situação. Para os autores, são importantes as atividades que promovam controle das emoções, respeito aos colegas, aceitação das diferenças e dos diferentes e análise das consequências dos atos de violência;
- construção partilhada do Projeto Político Pedagógico. Garantir a participação de toda a comunidade escolar;
- construção partilhada de normas que devem reger a escola, em todos os níveis, de forma a conduzir o estabelecimento de pactos de convivência na escola;
- desenvolvimento de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes para incrementar valores que se oponham à violência (lei n. 11.525/07).

Alerta importante!

As propostas que fizemos anteriormente são apenas sugestões de ações possíveis, muitas delas já incrementadas em escolas de todo o mundo. Porém, chamamos atenção, mais uma vez, para a importância de que o programa de cada escola seja planejado com base nas informações oferecidas pelo levantamento diagnóstico contextualizado e que seja realizado de forma democrática e participativa.

Também é importante lembrar que as propostas de ação devem estar pautadas nos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirmam o respeito e, especialmente, a promoção dos direitos humanos, e que todos os participantes da escola têm responsabilidade cidadã na construção das relações humanas que se processam nesse contexto.

Atividade 2

1. Pergunte a alguns profissionais de sua escola com diferentes formações (de diretores a seguranças ou merendeiros):

– O que é *bullying* e quais são as três práticas mais frequentes de *bullying* que eles observam na escola.

Não interfira nas respostas, apenas anote-as. A seguir, compare-as.

É muito provável que a divergência entre os depoimentos reforce a importância de se fazer um levantamento diagnóstico sobre o tema no seu local de trabalho, de forma planejada e sistematizada, antes de propor qualquer estratégia de ação.

2. Reveja suas respostas à Atividade 1 e, com base nas discussões realizadas, especialmente sobre a proposta de construir um programa de intervenção, analise o contexto de sua escola e as possibilidades de enfrentamento dessa problemática.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes, 2000. Disponível em: <www.abrapia.org.br>; <www.bullying.com.br>. Acesso em: 12 maio 2006.

BEAUDOIN, M. N. & TAYLOR, M. *Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Trad. Sandra.R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOULTON, M. & UNDERWOOD, K. Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62: 73-87, 1992.

CAMPBELL, M. Study confirms girls are victims of cyber bullying, 2007. Disponível em: <www.medicalnewstoday.com/articles/83863.php>.

CEREZO, F. *Conductas Agresivas en Edad Escolar.* Madri: Pirámide, 1997.

CLABAUGH, G. K. &. CLABAUGH, A. A. Bad Apples or Sour Pickles? I Fundamental Attribution Error and the Columbine Massacre (2005). Disponível em: <www.columbine.hpg.ig.com.br/Ciencia_e_Educacao/9/index_hpg.html>. Acesso em: 20 mar. 2006

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1): 163-193, 2001.

FANTE, C. A. Z. *Bullying* escolar. *Jornal Diretor Udemo*, São Paulo, ano V, n. 02, março 2002.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno* Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FIELD, E. *Bully Busting*. Sydney: Finch Publishing, 1999.

FONTAINE, R. & RÉVEILLÈRE, C. Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Mèdico-Psychologiques*, 162(7): 588-594, 2004.

FORTINOS, G. *Le Climat des Écoles Primaires*. Paris: Mgen, Maif, 2006.

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V. & FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3o ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2): 157-183, 2006.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5): 164-172, 2005.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII): 401-425, 2005.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 4: 495-510, 1997.

ORTEGA, R. Investigaciones y experiencias: violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304: 55-67, 1994.

PEREIRA, B. O. *Para uma Escola sem Violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2. ed. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

RISTUM, M. *O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental*, 2001. Tese de Doutorado, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

RISTUM, M. Violência urbana: a avaliação de professoras sobre a atuação da escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2): 167-176, 2002.

RISTUM, M. As causas da violência. *Revista GIS*, 5, 2006. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis>. Acesso em: 27 mar. 2010.

RISTUM, M. *Bullying* no contexto escolar: práticas e significações. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL – VIOLÊNCIA NA ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, 2008, Lisboa.

RODRÍGUEZ, A. R. C. & FERNÁNDEZ, F. B. *Acoso Escolar: procedimientos de pntervención*. Madrid: Editorial EOS, 2007.

5. Gênero, Sexualidade e ‘Raça’: dimensões da violência no contexto escolar

Fátima Cecchetto, Fernanda Mendes Lages Ribeiro & Queiti Batista Moreira Oliveira

Este capítulo foi elaborado com o intuito de conversar com você, professor, sobre a importância de uma reflexão mais profunda a respeito da implicação dos temas gênero, ‘raça’ e sexualidade no enfrentamento de situações de violência na escola. Queremos, também, oferecer-lhe elementos para a elaboração de estratégias de intervenção em situações de violência cuja natureza envolva esses temas.

Lidar com as diversas manifestações da violência, sobretudo quando envolvem crianças ou adolescentes como autores ou vítimas, tem sido um desafio para os professores do nosso país e do mundo. Sabemos que boa parte da violência que ocorre no espaço escolar pode ser atribuída às representações culturais de gênero, sexo e cor da pele ou, como alguns autores denominam, de ‘raça’.

Ao longo do texto, propomos reflexões, esperando que você, professor, possa se apropriar deste material, utilizando-o na construção e na implantação de ações, no seu local de trabalho, que envolvam crianças e adolescentes de forma integral, resolutiva, democrática e participativa.

Cultura e diferença entre os sexos

"Isto não é coisa de homem!" "Não é assim que uma 'mocinha' se comporta!" Você já parou para pensar o quanto é comum ouvir, pensar e dizer algo parecido, quando nos dirigimos a nossos alunos? Agimos da forma costumeira, ou seja, existem expectativas em relação a certas atitudes de homens e de mulheres, meninos e meninas, que reproduzimos de forma naturalizada, sem nos dar conta de como aquilo surgiu ou como se fosse algo normal. Mas, se paramos para pensar, percebemos que diferentes formas de expressão do 'ser homem' e do 'ser mulher' são próprias de uma época ou de uma cultura. Por exemplo: vejamos o caso de nossos pais. Ou melhor, de nossas avós ou bisavós. As expectativas que eles tinham em relação à mulher e ao homem continuam exatamente iguais? E se pensarmos em culturas diferentes? No caso da adolescência, por exemplo, será que o adolescente inserido em diferentes culturas, tradições ou religiões passa pelas mesmas indagações ou tem as mesmas expectativas acerca de se transformar em um homem ou em uma mulher?

A diferença entre os sexos existe em todos os tipos de sociedades, sendo mais antiga do que elas próprias. As diferenças de gênero emergem das relações humanas, mediadas pela cultura, em que encontramos aprendizados diferentes para homens e mulheres. Em outras palavras: as diferenças entre homens e mulheres integram as sociedades humanas. A questão é: quais as relações e representações que construímos a partir dessas diferenças?

Propomos uma reflexão sobre as relações entre homens e mulheres – e consequentemente entre meninos e meninas – tendo em conta as construções históricas e culturais que marcam as diferenças. Propomos também uma reflexão sobre como as construções culturais de gênero estão entranhadas nas relações familiares e na escola, expressas flagrantemente, por exemplo, na forma como os pais educam e criam diferentemente filhos e filhas e no modo como os professores muitas vezes atuam no mesmo sentido.

A linguagem do corpo

No livro *Tabu do Corpo*, de José Carlos Rodrigues, aprendemos sobre como o corpo fala linguagens diferentes de acordo com as sociedades e os tempos históricos. Os corpos são instrumentos de relações e amoldamento social do gênero masculino ou feminino. Nessa linha, vários estudos antropológicos mostram como, em várias partes do mundo, os adultos realizam um trabalho cultural que se transforma em condicionamento psicossomático com as crianças. Eles se encarregam de impor uma disciplina incessante relativa a todas as partes do corpo, segundo papéis de gênero.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

Sexo e gênero: estamos falando sobre a mesma coisa?

Anteriormente afirmamos que as diferenças entre os sexos estiveram presentes desde sempre nas relações entre os seres humanos. Mas também iniciamos uma reflexão apontando que as questões de gênero emergem da diversidade de relações e das expectativas sobre as diferenças entre os sexos sob diversos fatores, como as culturais e temporais. O que seria 'gênero', então?

Gênero pode ser compreendido como uma criação cultural e social de papéis sexuais. As discussões sobre o tema vêm sendo travadas historicamente e se iniciaram antes do século XX. Mas vieram a público e se tornaram uma questão social a partir das lutas feministas pela igualdade entre os sexos e pelos direitos das mulheres. Os vários movimentos a favor dos direitos da mulher são considerados importantes na medida em que trazem à tona questionamentos sobre as relações hierárquicas, desiguais e assimétricas entre mulheres e homens: por que isso acontece? Afinal, do que se trata 'ser homem' e 'ser mulher' em determinada sociedade?

O 'conceito de gênero' diz respeito ao conjunto das representações e práticas culturais e sociais constituídas a partir das diferenças biológicas entre os sexos. É comum confundir os conceitos de 'sexo' e 'gênero'. Enquanto sexo diz respeito, basicamente, ao aspecto anatômico dos corpos, o conceito de gênero toma por base noções como masculino e feminino em relação, como atributos socialmente construídos. Ou seja, sexo, está ligado às características biológicas entre 'macho' e 'fêmea' de determinada espécie; e gênero diz respeito à construção cultural e histórica, ou seja, emerge das relações sociais e dependem das interpretações culturais (Heilborn,1994; Oakley, 1972; Lane, 1995; Scott 1995).

O conceito de gênero nos coloca diante da questão sobre os limites do que entendemos como sendo da 'natureza feminina ou masculina' e do 'tornar-se mulher ou homem' em uma sociedade. Nesse sentido, se queremos refletir sobre os diferentes comportamentos de garotos e garotas e, inclusive, sobre a presença de violências em suas relações, o conceito de 'gênero' é fundamental, pois possibilita compreender a importância dos significados culturais e simbólicos atribuídos aos sexos e repensar os

limites das características biológicas como matriz explicativa dos comportamentos de homens e mulheres.

Papéis de gênero e violência

Comecemos por refletir sobre algumas situações possivelmente comuns e frequentes em nosso cotidiano.

Para refletir

Você já ouviu na sua escola meninos serem chamados pejorativamente de 'mulherzinhas'? Por que a expressão se torna um xingamento? Você já chamou atenção de uma menina, ou já presenciou alguém chamar, para que ela se sentasse 'corretamente', como uma 'mocinha'? Será que isso é comum?

Veja o capítulo 3 que apresenta as formas de violência presentes na escola e aborda em detalhes o conceito de *habitus*.

Desde cedo, meninos e meninas são educados para se comportar de maneira diferente no exercício da sexualidade, quanto à carreira profissional, no uso do corpo e nas expressões de sentimentos. Antes mesmo de nascerem, meninos e meninas têm suas vidas delineadas com base nas expectativas de seus pais, que variam segundo o sexo biológico. Vamos aprendendo a 'ser homem' ou 'mulher', construindo um corpo masculino ou feminino como aprendizado social. Esse aprendizado conforma aquilo que Pierre Bourdieu (1992) chama de *habitus*, isto é, um conjunto de disposições psíquicas (coragem, valentia, recato) e corporais (modos de andar, sentar, fazer sexo) que expressam um conjunto de regras culturais internalizadas.

O caso de Diana, a seguir, nos apresenta alguns elementos para refletirmos sobre essa temática.

AS EMOÇÕES DE DIANA

Diana é uma adolescente que estuda numa escola pública, próxima à comunidade onde mora. Os professores de sua turma consideram-na uma aluna agitada e que sempre arruma confusão com outras meninas por causa de namorado. Certo dia, Diana entrou na secretaria da escola chorando muito e gritando:

– Alguém me ajude! Alguém me ajude!

– O que está acontecendo? Interrompeu a diretora. Qual o motivo de tanta gritaria?

– O “Cabeça” veio comprar briga comigo por causa da Zenaide! Ele vai me pegar, estou ferrada!

Diana não esperava que sua briga com a Zenaide na hora do recreio por causa da disputa pelo rapaz pudesse chegar aos ouvidos do ex-namorado, lá na comunidade, tão rapidamente! E que ele iria até a escola defender sua nova namorada. O ex-namorado de Diana, justificando sua presença na escola, reforçou a regra local:

– Tudo aqui é Comunidade, ‘fessora’! Disse o rapaz. A história chega até nós num piscar de olho!

A direção pediu que ele se retirasse da escola e fosse se acalmar em casa para que mais tarde pudesse conversar com a ex-namorada. Ele acatou o pedido e foi embora.

Ainda muito abalada e insegura, Diana chorava e dizia o tempo todo que o Cabeça não tinha ainda se conformado com toda aquela história. Certamente, mais tarde ele iria tirar satisfações com ela.

– Ele faz isso, professora, porque é homem e se garante só na força de macho!

Um professor que assistia toda a história tentou ‘resumir’ aquela complexa relação com as seguintes palavras:

– Vocês ficam arrumando confusão por causa de homem, agora aguenta! O problema é seu! Vê se de outra vez não dá mole!

Para refletir

Que papéis de gênero nós identificamos na sociedade como sendo construções históricas? O que se esperava de uma mulher na época de sua mãe, e de sua avó? E quanto aos homens: você identifica mudanças em seus papéis tradicionais? O que continua igual?

Observe seus alunos: existe hierarquia de gênero entre eles? Há coisas que os meninos consideram que podem fazer e meninas não podem? E vice-versa? Quais?

Os problemas enfrentados por Diana exemplificam uma dinâmica de interação entre jovens, envolvendo a resolução de conflitos com base no uso da força física. O ex-namorado apresenta comportamento agressivo e não fosse pela interferência dos professores, a moça teria sido ataca-

da. No entanto, a observação de um professor mostra que ele também reprova o comportamento feminino, responsabilizando a moça pela atitude do rapaz e legitimando a dominação (violenta) masculina. Algumas mulheres, igualmente, reproduzem esse padrão quando estimulam os homens a usarem a força física para protegê-las de outros homens e até de outras mulheres. Nesse sentido, o comportamento delas também é machista.

Tais contradições precisam ser debatidas para serem superadas. E a escola pode atuar como agente positivo no processo de desnaturalização das formas de dominação entre os sexos, desenvolvendo ações e projetos em oposição ao sexismo e à subordinação feminina. A família e a comunidade podem contribuir muito nesse processo.

Para refletir

No capítulo 1, discutimos as questões legais de cidadania e de direitos da criança e do adolescente. A partir do ponto de vista dos direitos, como você avalia os problemas de relação de gênero que ocorrem na escola?

Pensando estratégias de abordagem das diferenças entre os sexos na perspectiva de enfrentamento da violência na escola

Os professores podem utilizar exemplos históricos para falar das transformações sociais no modo de expressar sentimentos, incluindo o modo como a sociedade encara a violência. Os estudos de Norbert Elias (1994) demonstram que houve uma pacificação dos costumes nas sociedades europeias a partir do século XVI. Um dos exemplos mencionados pelo autor é a diminuição da violência no esporte, principalmente nas lutas que só terminavam com a morte de um dos participantes, já que todos os tipos de golpes para eliminação física eram permitidos pelas regras nos jogos olímpicos da Antiguidade. No curso da História, novos modelos de conduta e de sensibilidade foram sendo construídos, e as pessoas passaram, cada vez mais, a fazer uso da palavra em substituição ao derramamento de sangue ou de outras manifestações diretas de violência física para resolução de conflitos.

Há espaços sociais na atualidade em que a violência é exercida de maneira controlada. O futebol, por exemplo, representa um combate simulado que se desenvolve sem danos físicos sérios aos jogadores. As lutas marciais representam simbolicamente a capacidade de dominar o outro e de vencê-lo sem acabar com sua vida. O exercício de violência corporal é controlado nesses espaços, por meio do respeito às regras relativas à preservação da vida do oponente, criando-se o orgulho de ser controlado pela ética competitiva. Portanto, em tais circunstâncias, o conflito e a rivalidade passam a ser tratados em um plano superior de normas e regras estabelecidas socialmente.

Para refletir

Você, como professor, já presenciou o uso descontrolado da força na escola? Como lidou ou lidaria com tal situação? Pense em como trabalhar com seus alunos colocando em xeque o que é lúdico e o que é violento.

Se os espaços dos jogos podem ser utilizados para o aprendizado do controle da agressividade, também podem fomentar a naturalização de práticas violentas. Enfrentar esse debate é importante em relação a vários outros temas, como, por exemplo, a relação entre masculinidade e violência. Geralmente os meninos são estimulados a praticar esportes de luta, a participar de treinos para acostumar-se com a dureza, com as quedas, as dores e para aprenderem a ser fortes. São eles que mais ingressam em organizações militares, nas corporações de bombeiros e policiais, sendo estimulados a ter coragem e a exercitar a valentia perante as ameaças e até a morte.

Na família, na escola, na polícia e até para alguns cientistas ainda persiste a visão de que as atitudes agressivas dos homens seja algo natural. Concordar com tal explicação é deixar de analisar a existência de gratificações e estímulos sociais (reais e simbólicos) para comportamentos até cruéis de alguns homens em relação aos que consideram fracos, dentre os quais se incluem mulheres e crianças.

Quebrar a cadeia do machismo está ao alcance dos educadores que podem modificar conceitos, atitudes e valores dos jovens. Eles podem contribuir para que esse modelo de masculinidade perca sua força, dando lugar à arte do compromisso e à persuasão pela força do argumento.

Para refletir

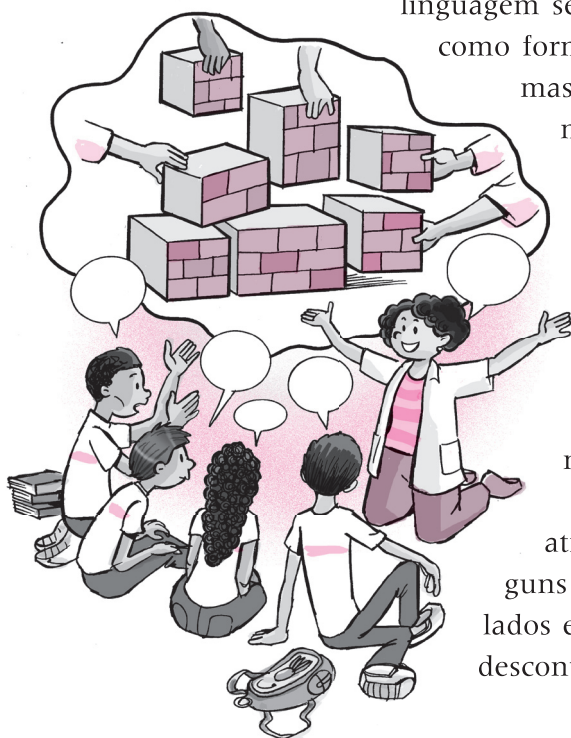
O rapaz descontrolado que invadiu a escola e quase agrediu a moça estaria motivado por 'machismo'?

O que é o lúdico?

Johan Huizinga (1993: 11), um dos pioneiros da reflexão sobre o comportamento lúdico, o descreve como evasão temporária da vida real. No mundo infantil essa esfera da atividade tem uma orientação própria e "toda criança sabe quando está só fazendo de conta". Walter Benjamim, ao tematizar a brincadeira infantil, afirma que ela proporciona não só a experiência de prazer e alegria, mas também, por meio da repetição, a possibilidade de alívio das tensões.

Nesse particular, podemos pensar também em utilizar o aspecto 'lúdico' como um recurso pedagógico. A 'brincadeira' é uma importante forma de socialização de meninos e meninas. Historicamente existe uma divisão entre 'brincadeiras de meninos' e 'brincadeiras de meninas'. Essa separação tem a ver com os contextos culturais e ocorre na rua, na casa e na escola. O espaço do recreio é um *lócus* privilegiado para discussões sobre a construção de papéis de gênero.

Os educadores, a escola e os estudantes podem pensar juntos que brincadeiras utilizadas na socialização reforçam papéis de gênero estereotipados e que fomentam discriminações e violência. Algumas utilizam uma linguagem sexual desrespeitosa, encorajando os adolescentes a usá-la como forma de intimidar os colegas. Existem também brincadeiras masculinas que envolvem uma rígida hierarquia, em que os meninos mais novos são sistematicamente humilhados pelos mais velhos ou 'chefes'. Os que ficam vulneráveis são pejorativamente chamados de 'fraquinhos' e forçados a sair da brincadeira. Tais práticas podem potencialmente machucar e provocar dor, gerar desavenças e inimizades que vão além do espaço da brincadeira e da escola.

Nos confrontos entre adolescentes, sobretudo entre meninos, as agressões corporais podem se tornar intensas e agressivas, uma vez que a rivalidade competitiva costuma atingir formas extremas, representando risco e perigo. Alguns desses riscos e perigos são calculados, limitados, controlados e regrados, como no caso dos esportes. Mas, às vezes, são descontrolados e sem regras, como nas brigas entre 'gangues'.

Sobre as práticas citadas, é importante retornar ao capítulo 4 que discute em detalhes o fenômeno do *bullying*.

GANGUES E GALERAS

É importante diferenciar as gangues ou galeras das 'quadrilhas'. As quadrilhas apresentam uma hierarquia formada por chefe e comandados e se organizam em torno do negócio de drogas e armas e de outras atividades ilegais, com a finalidade de gerar lucros imediatos para seus integrantes. Elas dispõem também de códigos morais e lógicas próprias que legitimam a eliminação física dos considerados oponentes ou traidores. As galeras são geralmente grupos de bairro e esquinas que se unem em torno do lazer ou entretenimento e, por vezes, incluem práticas violentas. A tensão entre o lúdico e o violento é uma das peculiaridades das galeras. Quem nunca ouviu falar das galeras *funk* do Rio de Janeiro que dançam e brigam nos bailes? Os dois agrupamentos apresentam valores de um *ethos* machista exacerbado, construído a partir de ideias como controle do território, conquista de mulheres e enfrentamento da morte (Cecchetto, 1997; Zaluar, 1997).

Para refletir

Como a sua escola lida com os grupos de adolescentes? Eles têm espaço na escola? Quais as positividades dos grupos que você conhece?

É importante ter em mente que nas brincadeiras a questão da excitação agradável proporcionada pela liberação das emoções se faz presente. O problema é quando elas ultrapassam os limites e se descontrolam, provocando pesados danos e riscos para os envolvidos.

Os professores podem ajudar seus alunos a repensar as práticas que reforçam e reproduzem relações desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas e entre os mais fortes e os mais fracos. As diferenças existem, mas isso não justifica a superioridade de uns sobre os outros.

Para refletir

Como sua escola lida com as brincadeiras de meninas e de meninos? Há divisão de tarefas, de brincadeiras, ou do pátio da escola, por sexo? Será que a escola reforça os lugares estereotipados ou trabalha para desconstruí-los?

Violência nas relações afetivo-sexuais na escola

Frequentemente as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas são marcadas pela agressividade, por violências físicas, verbais, sexuais. Tal padrão de comportamento penetra as interações afetivo-sexuais no caso do namoro e do 'ficar'.

Para refletir

Você já observou em sua escola a existência de relações agressivas entre namorados?

A violência entre namorados adolescentes é um assunto sobre o qual se fala muito pouco, tanto nos discursos científicos quanto nas conversas entre as pessoas. Frequentemente, os próprios professores não estão atentos ao problema, reforçando a invisibilidade do tema.

Na verdade, o tema de violência no namoro começou a ser pesquisado somente nos últimos 20 anos. Até então, toda a ênfase das pesquisas de gênero era colocada nos estudos sobre violência nas relações conjugais adultas e, mais especificamente, na violência contra a mulher. A partir da década de 1990 começaram a surgir análises sobre violência entre namorados, sendo que muitos estudos são baseados nas escolas secundárias e universidades.

No Brasil, os estudos sobre a violência no namoro em geral, e especificamente entre adolescentes, são ainda muito escassos. O Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli da Fundação Oswaldo Cruz (Claves/Fiocruz), em parceria com a Fundação Ford, realizou uma pesquisa intitulada *Violência entre namorados adolescentes: um estudo em dez capitais brasileiras* (Claves, Ford, 2009) sobre a ocorrência do fenômeno entre adolescentes de escolas públicas e particulares.

Os dados mostram que cerca de 87%, ou seja, quase nove entre dez adolescentes já praticaram algum tipo de agressão durante o relacionamento amoroso, seja ela física sexual ou psicológica. A maior parte dos rapazes e moças (76,6%) é, ao mesmo tempo, vítima e autor das variadas formas de agressões. Em ambos os sexos os percentuais de violência psicológica

mostram-se os mais elevados, sobretudo sob a forma de violência verbal, relatada por 85% dos participantes da pesquisa, mostrando ser essa uma forma usual de comunicação entre os adolescentes. As ameaças também configuram um tipo de violência psicológica que se manifesta em atos como destruir ou ameaçar destruir algo de valor do parceiro ou da parceira, tentar amedrontá-lo(a) de propósito, ameaçar bater ou jogar alguma coisa nele(a) e ameaçar machucá-lo(a). Nas escolas das dez capitais em que o estudo foi realizado, 24,2% dos jovens sofrem ameaças nas relações afetivo-sexuais e 29,2% as praticam, ressaltando-se que dentre os que relatam alguma forma de ameaça, 84,6% sofrem e, ao mesmo tempo, perpetram.

A violência física, praticada e sofrida pelos adolescentes foi considerada pelos participantes da pesquisa como algo habitual na interação. De forma geral, 19,6% deles sofrem algum tipo de violência física e 24,1% a praticam com o parceiro e vice-versa. Essa prática se caracteriza por: jogar algo sobre o outro; bater, chutar ou dar um soco; dar tapa ou puxar o meu cabelo; empurrar ou sacudir. A justificativa mais apresentada para tais comportamentos é o revide da agressão de um dos parceiros ou mesmo se tratar de uma forma de expressão ou jogo entre o casal:

> Então se um grita, o outro quer gritar, se um dá um tapa, o outro quer dar mais forte. (Fala de um menino adolescente, estudante de escola particular de Belo Horizonte – Claves, Ford, 2009)

> A mulher também agride o homem, tipo esse negócio que ela falou: bater, dar tapa na cara. É porque é uma forma da mulher se expressar. (Fala de uma menina adolescente, estudante de escola pública de Brasília – Claves, Ford, 2009)

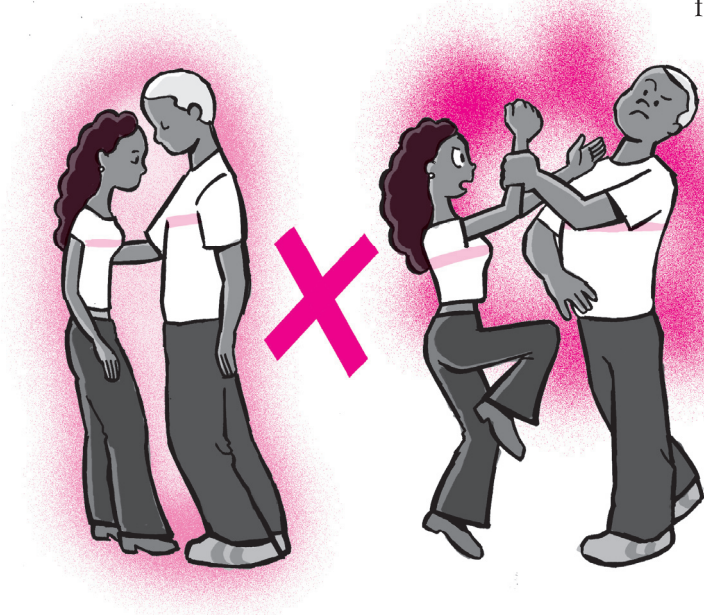
Como esses depoimentos apontam, as meninas declararam agredir fisicamente mais os namorados do que os rapazes a elas: 28,5% contra 16,8%. A violência sexual foi o tipo de violência que apresentou maiores diferenças entre meninos e meninas das escolas estudadas nas dez capitais brasileiras. Beijar quando o parceiro não quer e vice-versa, tocar sexualmente, forçar a fazer sexo quando o parceiro (e vice-versa) não deseja e usar ameaças para tentar fazer sexo são formas de expressão de violência sofridas por 43,8% dos jovens e praticadas por 38,9%. O ato de beijar quando o outro não deseja foi responsável por elevados índices de violência sexual. Não houve diferença entre os sexos quanto a sofrer

Para saber mais, leia outros estudos nacionais sobre o tema: Ruzany *et al.* (2003) e Taquette *et al.* (2003) abordam o relacionamento violento associado ao risco de contaminação pelo HIV. Schraiber *et al.* (2007) avaliam mulheres de 15-49 anos de idade de São Paulo e da Zona da Mata em Pernambuco, e informam sobre diferentes tipos de violência contra a mulher, muitas vezes cometidos por namorados. Aldrighi (2004) apresenta resultados sobre violência no namoro no Brasil, como parte de uma pesquisa realizada em vários países do mundo.

violência sexual, contudo, o ato de agredir sexualmente o parceiro foi mais relatado por rapazes (49,0%) do que pelas moças (32,8%), principalmente "beijar a namorada quando ela não queria" (33,9% contra 30% por parte das meninas em relação os meninos). O tipo de violência sexual com maior diferença entre os sexos foi "tocar sexualmente o outro sem sua permissão", relatado por 26% dos rapazes e apenas por 5,9% das moças.

De forma geral, os estudos internacionais sobre o tema informam o seguinte: 1) violências psicológica, física e sexual entre namorados acontecem com grande frequência; 2) atitudes violentas se tornam uma forma de comunicação, podendo cristalizar-se na vida adulta; 3) violência entre parceiros íntimos é recíproca: os dois parceiros as cometem; 4) existe diferença entre meninos e meninas principalmente em relação à violência sexual perpetrada pelos rapazes, sobretudo para pressionar as meninas a fazer sexo sem que elas queiram; 5) há diferenças importantes entre meninos e meninas no que diz respeito aos danos provocados ao parceiro: os garotos costumam se queixar menos de lesões físicas do que as garotas e, muitas vezes, banalizam as agressões que recebem das meninas, considerando-as divertidas ou de menor valor; 6) o sentimento de posse sobre o outro, o chamado ciúme, aparece como principal motivo para diversos tipos de violência entre parceiros.

O professor tem importante papel na provocação de reflexões e discussões com seus alunos sobre relações afetivo-sexuais. Os próprios adolescentes, segundo pesquisas, consideram a escola um lugar importante para abordar temas com os quais têm dificuldades de lidar ou gostariam de lidar de outra forma e não encontram respaldo em casa ou em outros ambientes.

No referido estudo realizado pelo Claves/Ford (2009), a escola foi eleita pelos adolescentes como uma das principais instituições potencialmente capazes de melhor abordar o tema do namoro, do ficar e da violência nos relacionamentos amorosos. No entanto, a percepção da

maioria dos garotos e garotas é de que a escola dá pouca importância aos aspectos da vida emocional dos jovens. Como um dos espaços de socialização, é no ambiente escolar que os adolescentes geralmente conhecem seus primeiros parceiros afetivos, e onde, muitas vezes, sofrem as primeiras experiências de violência afetivo-sexual. Por isso, é importante a construção de intervenções inteligentes e inovadoras nesse espaço.

Um fato preocupante observado na pesquisa é que os adolescentes, vítimas ou perpetradores de violência, frequentemente não procuram ajuda. O que dificultaria essa busca?

Dentre as principais dificuldades apontadas para prevenção e intervenção nos casos de violência entre namorados estão: o estigma associado à ideia de que buscar ajuda é sinal de fraqueza; a preocupação dos adolescentes com a privacidade; o apreço pela autossuficiência e a consideração de algumas práticas violentas como sendo normais.

Pensando estratégias para enfrentar a violência nas relações afetivo-sexuais na escola

Em vários países do mundo algumas estratégias vêm sendo implementadas para intervir no fenômeno da violência no namoro. Assinalamos algumas:

- conhecimento das questões que atravessam a problemática: um componente importante em todas as iniciativas é o incremento de conhecimento entre os adolescentes sobre os problemas relacionais do namoro, oferecendo-lhes informações que possibilitem compreender, discutir e elaborar alternativas positivas que previnam as várias formas de violência;
- construção e fortalecimento de habilidades para lidar como problema: algumas habilidades consideradas eficazes são especialmente recomendadas para o enfrentamento dos problemas e dos conflitos relacionais: aumentar o autoconceito e a autoestima, promover atitudes assertivas, de competência social, de resolução de problemas e de tomada de decisão e de autocontrole;
- utilização de abordagens multifatoriais que combinem diferentes estratégias e técnicas de resolução de conflitos e desenvolvimento de compe-

tências sociais e abranjam os vários atores responsáveis pela formação dos adolescentes. Por exemplo, realização de encontros com a participação de pais, docentes e, algumas vezes, da comunidade;

- utilização de dinâmicas que utilizem técnicas de dramatização e jogos de papéis (*role-play*), em que os participantes desempenhem funções a partir de situações que envolvam a problemática;
- aproveitamento de oportunidades para personalizar a informação, trazendo ao encontro dos jovens pessoas que já tenham vivenciado algum problema focalizado no debate.

Citamos apenas algumas ações que podem inspirar o trabalho com os estudantes, possibilitando interações, informação e o mais importante: discussão e debate. Muito mais pode ser criado por você, professor.

Atividade 1

Pesquise se em sua localidade existem trabalhos com jovens que abordem temas sobre adolescência e relações de namoro violentas realizados por ONGs, serviços de saúde, centros de assistência social. Com base nas experiências de tais instituições, escolha um tema e planeje uma atividade para trabalhar com seus alunos.

A tarefa de sensibilizar, ampliar a discussão e promover a prevenção à violência não é fácil e não compete somente a um setor. Mas existe uma certeza: os conflitos que, afinal, fazem parte da vida, podem ser resolvidos sem violência, por meio do diálogo e da negociação. Há muitas experiências nacionais e internacionais que mostram isso!

Para refletir

Em sua escola existe, no planejamento pedagógico, possibilidade de abordar temas como drogas, Aids, violência? Profissionais externos ao colégio são convidados para rodas de conversa sobre tais assuntos com os estudantes? Há outros espaços, dentro da escola, para onde crianças e adolescentes podem se dirigir a fim de receber orientação e ajuda em relação aos problemas relacionados aos vários tipos de violência?

E por falar em violências: homofobia

Compreendemos a 'homofobia' como uma forma de preconceito, contra um grupo de pessoas de orientação homossexual, que pode levar à discriminação. As definições de homofobia incluem basicamente duas dimensões: uma subjetiva – medo, aversão – e outra social, cultural e política – derivadas da normatização da heterossexualidade (Ministério da Educação, 2009).

Segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a homofobia "pode ser definida como o medo, a aversão, ou o ódio irracional aos homossexuais, ou seja, às pessoas que têm atração afetiva e sexual para pessoas do mesmo sexo" (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, s.d.: 23).

A manifestação das diferentes orientações sexuais é, muitas vezes, rechaçada e estigmatizada. Historicamente, existe uma luta contra a discriminação de pessoas por causa de sua orientação sexual, o que vai contra a concepção de que apenas um tipo, o heterossexual, seja normal. A luta pela aceitação do diferente é ainda incipiente em nossa sociedade e seus maiores inimigos são a discriminação e o ódio que também podem ser designados como homofobia.

Orientação sexual
Refere-se ao sexo que as pessoas elegem como objeito de desejo e de afeto. A orientação sexual pode ser a heterossexual, isto é, atração por pessoa de sexo oposto; a homossexual, atração por pessoa de mesmo sexo; e a bissexual, atração por ambos os sexos. (Carrara *et al.*, 2009).

Segundo o *Boletim da Agência de Notícias dos Direitos da Infância* (2001), adolescentes homossexuais estão entre as maiores vítimas do preconceito e exclusão social, sujeitos à homofobia e à marginalização dentro da própria família. Eles não recebem nenhum apoio social da escola, de amigos, da comunidade ou do sistema de saúde. Os estigmas que cercam a homossexualidade tornam a autodescoberta um processo doloroso para muitos jovens. Conflitos relacionados à orientação sexual, segundo este boletim, podem ser a realidade de muitos alunos já a partir do 6º ano.

Em função da importância da luta contra a homofobia foi instituído o Dia Internacional de Combate à Homofobia, que é 17 de maio. Se você quiser ler mais sobre o tema, acesse <www.abglt.org.br/port/index.php.>

A sexualidade é uma dimensão humana que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução, vivência de fantasias, pensamentos, desejos, crenças, atitudes, valores, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade "envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura" (Abramovay, Castro & Silva, 2004: 29).

A adolescência é um período de experimentação da sexualidade e de demarcação fundamental de diferenças de gênero, isto é, das construções sociais sobre ser homem e ser mulher na estruturação da identidade. Por estarem começando a vivenciar relações amorosas, os jovens se questionam sobre sua sexualidade e dão espaço a experimentações que os ajudem a entendê-la. Há os que constroem relações heterossexuais, a mais usual, mas há os que escolhem relações homossexuais ou bissexuais. Na medida em que se de-

mocratiza, cada vez mais a sociedade vai compreendendo que as pessoas precisam ser respeitadas em suas orientações sexuais.

Na pesquisa realizada pelo Claves/Ford (2009), constatou-se que as experiências homossexuais foram mais relatadas do que as bissexuais. Cerca de 4% dos adolescentes afirmam já terem transado com pessoas do mesmo sexo e 1,5% se relacionaram, mas sem contato sexual. Quanto às experiências bissexuais, 2,4% dos jovens afirmam já terem ficado ou namorado com pessoas de ambos os sexos, em especial as meninas. E pouco mais de 1% transaram com pessoas de ambos os sexos.

Cabe à escola e a todos os seus componentes respeitar e apoiar a orientação sexual dos estudantes, entendendo-os como cidadãos e sujeitos de direitos. A escola, na contramão da discriminação, pode ser um espaço de acolhimento para todos os adolescentes e suas escolhas.

Para refletir

Como é a sua experiência, na sua escola, com jovens que vivem a homoafetividade? Você conhece relatos de violência contra esses jovens? Considera que você, ou algum outro membro do corpo escolar, poderia dar suporte a um jovem que sofra discriminação?

A Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (Abia), em uma cartilha (Almeida, Rios & Parker, 2006) sobre o tema, alerta para alguns aspectos que se destacam na relação entre a escola e o adolescente que apresenta uma orientação sexual homoafetiva. Essa publicação chama a atenção para:

- perigo da indiferença de dirigentes e professores;
- falta de preparo dos educadores para lidar com a situação e apoiar o jovem;
- sentimentos de desânimo, medo e menos valia do jovem homossexual, o que acaba por gerar o seu silenciamento.

O que fazer ao ser abordado e questionado por seus alunos sobre homossexualismo? Ouvir é sempre um bom começo! Ouvir sem julgamento de valor. Se você precisar de ajuda ou achar que o adolescente precise, converse com ele e procure o orientador ou psicólogo da escola. Construir caminhos em conjunto com a equipe escolar é uma alternativa bastante eficaz nesses casos.

Em função do preconceito e discriminação contra homossexuais, transexuais, travestis e lésbicas, milhares de pessoas sofrem os vários tipos de violência já citados, no Brasil e no mundo. Esse grupo é vitimizado, também, dentro da família, nos locais de trabalho e na comunidade, muitas vezes com brincadeiras que, em realidade, representam o preconceito e o desrespeito à orientação desses sujeitos.

As agressões contra adolescentes homossexuais no espaço escolar costumam ser sutis, como é o caso de sua exclusão de grupos de convivência, de jogos e de outras atividades coletivas. Para muitos, a revelação da orientação homossexual é difícil e não ocorre no espaço da escola, ficando subentendida. Apelidos como boiola, bicha, viado, sapatão, são formas de violência de gênero.

A manifestação negativa em relação a ter um colega de classe homossexual foi expressa por cerca de ¼ dos jovens, em especial pelos rapazes, entrevistados por Abromovay, Castro e Silva (2004). Muitos relataram "não ter preconceito", desde que o homossexual "mantenha-se longe". Dos jovens das cidades que fizeram parte do estudo, 18% em Goiânia, e 11,9% em Porto Alegre, 22% em Fortaleza e 7%,em Florianópolis referiram-se à homossexualidade como doença. Já o corpo técnico-pedagógico apontou que não gostaria de ter alunos com tal orientação em proporções de 6%, em Belém, e 1,9%, em Porto Alegre, com valores mais elevados para os homens.

Com crianças e adolescentes devemos evitar o silenciamento do tema assim como praticas discriminatórias e banalização. Abramovay, Castro e Silva (2004) ressaltam que o preconceito precisa ser tratado entre os professores, na medida em que a escola deveria ser um espaço de inclusão social. Vejamos o caso de Rafael, o qual pode ilustrar algumas dessas questões.

HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA

Rafael estuda há três anos na escola onde dá aulas o professor Carlos. Desde sua entrada, com 10 anos, algumas piadinhas em relação a seu jeito de se portar chegavam ao ouvido da direção. Numa dessas ocasiões, Carlos, percebendo as brincadeiras pejorativas direcionadas a seu aluno, chamou a coordenação para conversar e expor o que pensava. Esse professor mostrou à diretora que, sem interferência da escola, a situação poderia se tornar um problema. Com a orientação de respeitar a diversidade de todos os seus estudantes, os professores e a orientadora pedagógica começaram a introduzir nas aulas de ciências sociais, onde se abordavam questões diversas, como sexualidade, a discussão sobre orientação sexual. No início, brincadeiras surgiam a todo o tempo, inclusive, apelidos pejorativos atribuídos a pessoas homossexuais. Ouvindo-os e aceitando-os, sem os rechaçar, Carlos pode, aos poucos, perceber as piadas de seus alunos diminuíam e eles próprios faziam perguntas. Certo dia, a mãe de um aluno foi à escola questionando sobre as aulas do professor Carlos, sobre as 'conversas' que ele estava tendo com seu filho, já que ele havia falado sobre isso em casa. Convocando uma reunião com os pais, Carlos e a coordenadora pedagógica puderam explicar o intuito

de tais aulas e que as conversas sobre sexualidade faziam parte do currículo escolar. Ao fim da reunião, os pais retificaram a iniciativa da escola e deram sugestões de outros temas para fazerem parte dos encontros. A respeito do relacionamento dos colegas com Rafael, Carlos pode perceber que havia melhorado muito, que ele era um rapaz querido por todos e que havia sido inserido em grupos de trabalhos e passeios extraescolares.

Para refletir

E você, o que achou das iniciativas do professor Carlos? Como temáticas como essa são trabalhadas em sua escola? Que outras formas de atuar positivamente diante das diversas orientações sexuais poderiam ser pensadas?

Racismo: outra forma de discriminação social

Estudos no campo da genética molecular afirmam que o conceito de raças humanas é inconsistente do ponto de vista biológico. Geneticamente o conceito de raça não se aplica à explicação das diferenças entre seres humanos. No entanto 'raça' ainda é um poderoso construto social, histórico e político, e o racismo existe sociologicamente (Pena, 2005). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura-Afro e Africana (SNE, 2004: 13), raça é

> a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O racismo se apoia em premissas falsas e é devastador. Constitui-se como uma ideologia que considera que existem 'raças' mais importantes e superiores que outras. Indivíduos ou grupos sociais não considerados 'raça superior' passam a ser discriminados pela cor da pele ou por outras características.

Para refletir

Quem é negro no Brasil? Como você professor, percebe o racismo na sua escola?

No contexto nacional predomina a classificação pelas marcas fenotípicas que incluem tom da pele, tipo de cabelo, formato dos lábios e do nariz, entre outras.

PALAVRAS QUE MACHUCAM

Um grupo de estudantes pré-adolescentes brincava no pátio da escola na hora do intervalo. A brincadeira selecionada foi a de chutar as mochilas uns dos outros. Vitória, uma adolescente negra, colega de João, chutou a mochila do rapaz e saiu correndo. O rapaz, ao sentir-se agredido gritou: 'Sua gorila'! A adolescente, sentindo-se muito ofendida e contrariada com o fato, correu até a inspetora da escola chorando muito e pediu ajuda. Ela tomou a iniciativa de levar Vitória e João para a secretaria da escola. A coordenadora pedagógica, Luísa, procurou ouvir o relato de cada um e suas insatisfações. Vitória replicou-o chamando-o de 'gorila branco'. Então a coordenadora solicitou que um ouvisse o outro e que aguardasse sua vez de falar.

Ao intervir sobre a situação, a coordenadora falou aos dois, sobre as implicações e possíveis consequências que aqueles nomes pejorativos poderiam gerar. Chamar o outro de 'gorila branco' também é ofensivo e tão pejorativo quanto a expressão 'gorila'. Vitória respondeu que o ato de 'chutar' a mochila foi apenas uma brincadeira. A coordenadora, mais uma vez, interveio perguntando: O que vocês entendem por brincadeira? Chutar a mochila do colega, o material escolar, é uma brincadeira interessante?

Luísa aproveitou a oportunidade para falar um pouco da trajetória de João naquele espaço escolar. De seus progressos durante os anos e das vezes em que, atualmente, ele tem sido encaminhado à secretaria por problemas de comportamento, o que antes não ocorria. Ela fala de maneira firme, mas com afeto sobre a relação anterior de João com a escola que não é mais a mesma. Isso chamou a atenção de todos os que a observavam o encaminhamento da questão. Luísa também é negra e não vitimiza a adolescente em momento algum. Ela trata da questão do racismo sem sublinhar o lugar de oprimido e de opressor.

A história relatada se repete em várias escolas. Como ela, outros episódios de troca de insultos e humilhações são presenciados com frequência por profissionais da educação. Eles ressaltam o tanto que o preconceito racial se apresenta nas relações entre os escolares, especialmente no horário do recreio e em atividades extraclasse.

A noção de 'raça' em nossa sociedade é ainda um parâmetro de classificação das pessoas. E a ideia de superioridade entre elas é capaz de desencadear comportamentos discriminatórios inclusive entre as crianças. O caso de Vitória ressalta uma discriminação de raça.

O racismo existe entre as crianças?

A análise realizada no livro *O Drama Racial das Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito*, da professora de sociologia da Universidade de Minas Gerais (UFMG) Rita Fazzi, mostra como se estabelecem as relações das crianças entre sete e nove anos, no cotidiano escolar, e de como o preconceito racial ali se apresenta. A autora adentra no universo lúdico das crianças, utiliza jogos, bonecos e fotografias de pessoas de cores diferentes e sugere que elas construam histórias sobre os personagens, inclusive sobre suas possíveis profissões. Por intermédio da observação participante, a professora captou a reprodução de situações de preconceito e discriminação no espaço escolar, especialmente no horário do recreio e em atividades extraclasse. Entre as conclusões, uma se refere à constatação de que desde a tenra idade os estudantes apresentam a noção de 'raça' como um parâmetro de classificação das pessoas.

FAZZI, R. de C. *O Drama Racial das Crianças Brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

> A discriminação racial é a manifestação do preconceito e pode se dar através de um gesto, de um olhar e até de palavras que acabam por ferir e marcar moralmente a pessoa. Ela é uma externalização do racismo, que se baseia em crenças que estabelecem uma hierarquia entre raças, isto é, que pregam a superioridade de uma raça sobre a outra, legitimando atitudes hostis contra um grupo de pessoas (Ministério da Educação, 2006).

Na maioria das vezes, são atitudes de difícil avaliação para os professores e alunos atingidos. Essa discriminação influi negativamente na qualidade de vida, provoca danos psicológicos, altera comportamentos, provoca incapacidades no trabalho ou na escola e obstáculos nas interações cotidianas. Vamos conhecer o caso a seguir que retrata a abordagem de uma escola em face de uma situação de violência e preconceito racial.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, são os homens jovens os mais atingidos por situações de discriminação racial, que incluem a violência física (Cecchetto & Monteiro 2006). É comum que homens negros jovens sejam considerados suspeitos por sua aparência (o que é um indicador de classe ou posição social) ou cor (traço fenotípico) e sofram abusos de poder e agressões. Tais formas discriminatórias encontram-se respaldadas em uma ideia bastante invocada no senso comum, incluindo na polícia, de que ser negro é um indicador de criminalidade, em relação à qual o uso da violência física

é considerado legítimo. A conduta de policiais orientada por estereótipos racistas foi confirmada no trabalho de Ramos e Musumeci (2005). As autoras descrevem como se dá a construção do "elemento suspeito de cor padrão", isto é, do homem de cor de pele preta ou parda e de classe baixa, alvo prioritário de revistas e prisões para "averiguações de rotina".

Estratégias para enfrentar o racismo na escola

Travar um diálogo entre educadores e estudantes sobre os reflexos do racismo na sociabilidade é tarefa desafiadora, mas necessária de ser realizada. Em vários contextos sociais prevalece a interdição do tema. Somos ensinados, por exemplo, a evitar o uso da palavra 'negro' ou 'preto', por questões de "etiqueta social". O ponto de partida para lidar com a discriminação racial é o reconhecimento de que o problema existe e não é uma questão de classe, estando ligada à cultura e ao processo histórico da formação social brasileira.

Normalmente as pessoas identificam o racismo apenas 'no outro'. Essa atitude já foi objeto de estudo de pesquisas sobre o preconceito racial entre os habitantes das cidades brasileiras. Normalmente aparece o descompasso entre a visão dos indivíduos acerca da sociedade, onde se reconhece a existência do racismo, e a autopercepção do preconceito (Sansone, 1993; Turra & Venturi, 1995; Schwarcz & Queiroz, 1996; Munanga, 1996; Oliveira & Barreto, 2003).

O tema é controverso, sendo um campo que está longe de apresentar consenso. De um lado os indicadores sociais mostram a persistente desigualdade social em termos de renda, natalidade, educação, expectativa de vida e ascensão profissional. Outros estudos valorizam a especificidade brasileira em relação aos modos variados de classificação de cor e à ausência de uma segregação racial estrita, o que viabiliza o contato de pessoas de várias cores diferentes. Não podemos ignorar, entretanto, as vivências da discriminação por pessoas negras no mercado de trabalho, nos estabelecimentos comerciais, nos prédios, em espaços impessoais da rua, em instituições de ensino, entre outros.

Especificamente em relação á educação, em janeiro de 2003, foi promulgada a lei 10.639, fruto de um extenso movimento pela garantia da inclusão do ensino nacional da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta lei garante, em suas diretrizes, o ensino da temática, nas escola de nível fundamental e médio, públicas e particulares. Em 2008, a lei 11.645, incluiu a obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira e Índigena"; em seu § 1 marca como conteúdo programático os "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígena no Brasil, a cultura negra e indiígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil" (Brasil, 2003; 2008).

Mais recentemente, estudos de vários países têm mostrado maior inserção da juventude negra no mercado de trabalho, o que vem ocorrendo também no Brasil. Estilos juvenis globalizados baseados na música como o *hip hop* trouxeram uma mudança nos estereótipos da identidade negra em vários lugares do mundo.

Para refletir

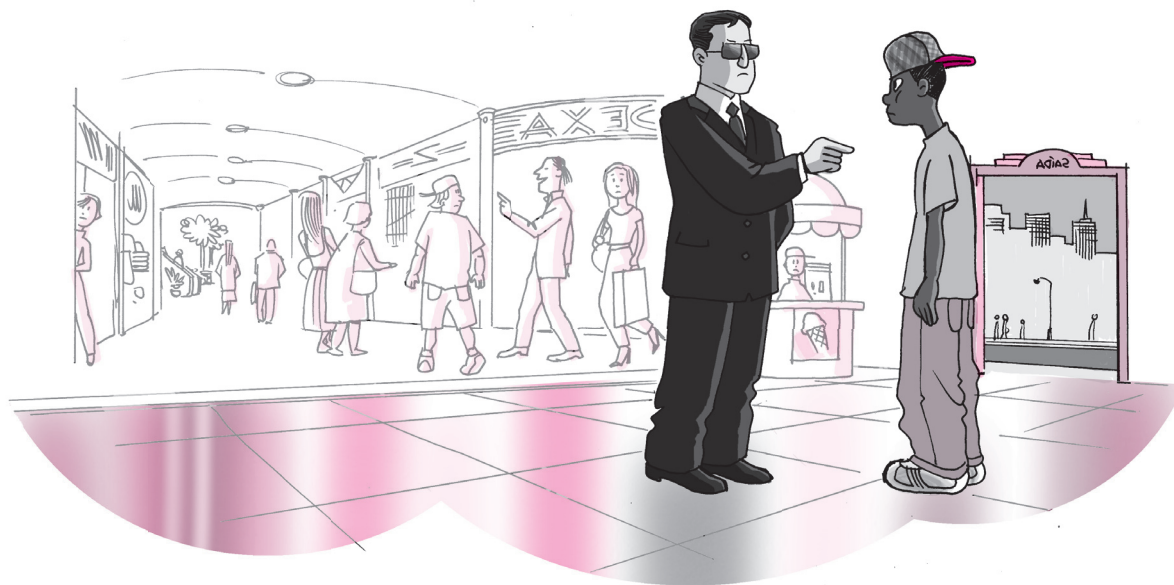
Você considera a escola um espaço favorável para as crianças e jovens negros? Como você classificaria sua escola em termos de cordialidade e harmonia entre as pessoas de raças diferentes?

Para saber mais sobre o tema da discriminação pela cor da pele, leia Ayres Machado, E. Palavras que marcam: uma análise sobre preconceito de cor, discriminação e racismo nos jornais do Rio de Janeiro. In: Paiva, A. (Org.). *Notícias e Reflexões sobre Discriminação Racial*. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio, Pallas, 2008.

PERSEGUIÇÃO NO *SHOPPING*: RACISMO OU CONSTRANGIMENTO?

No dia 16 de fevereiro de 2004 um jornal de grande circulação carioca trazia a notícia de que o filho de criação de um artista famoso havia sido ameaçado por seguranças num *shopping center* da Zona Sul do Rio de Janeiro. O rapaz de 18 anos, negro, estava andando com o irmão pelo *shopping* quando um homem armado o expulsou do local. Os jovens foram para casa e comentaram com os pais o que havia acontecido. No mesmo instante, eles acionaram um advogado e todos foram para a delegacia, próxima ao local da ocorrência. Segundo as notícias publicadas, o agressor teria identificado o jovem como traficante de drogas que estaria fornecendo-as no local. A assessoria de imprensa do *shopping* negou que o agressor fosse funcionário do estabelecimento. No entanto, como foi possível verificar, ele portava rádio, algema e armas como fazem os agentes de segurança. Após investigações, a polícia mostrou imagens gravadas do rapaz sendo expulso do local pelo ofensor, identificado como um policial militar que estaria fazendo um 'bico' para um comerciante no local. O caso chamou atenção pela rede de relações dos envolvidos e teve como desfecho o enquadramento do segurança por constrangimento ilegal e não por racismo.

O que esse caso nos faz pensar?

A desigualdade racial foi por muito tempo, e ainda o é em certos espaços, naturalizada e aceita como normal. Por isso, alguns estudiosos assinalam que apenas as formas mais explícitas e segregadoras de discriminação são reconhecidas pela população brasileira, o que talvez explique a escassez de registros policiais de queixas por discriminação racial e racismo (Guimarães, 2004).

Para refletir

Você acha que a escola abarca as diferenças raciais dos estudantes de forma positiva? Seu currículo leva em consideração diferenças culturais?

Considerações finais

> Leia no capítulo 3 sobre as várias formas de violência que atingem o professor em seu cotidiano profissional.

Em primeiro lugar, queremos destacar a importância que você tem, professor, na socialização e no crescimento das crianças e adolescentes sob seus cuidados. Acreditamos que a escola seja o *lócus* privilegiado do trabalho de convivência com as diferenças de forma positiva, ao lado do importante papel desempenhado pela família e pela comunidade no enfrentamento das questões tratadas neste capítulo. Em contrapartida, sabemos o quanto você também sofre discriminações e violências na profissão que escolheu. Mas o papel do educador é insubstituível e nele você se destaca.

Sabemos também do desafio que é construir práticas comprometidas com os direitos humanos a favor da promoção da vida e da saúde e contra toda forma de discriminação e violência, pois, nós adultos, frequentemente,

temos atitudes preconceituosas e nos sentimos vulneráveis, impotentes e tristes em face daqueles que também sofrem. Não temos respostas para tudo e nos perguntamos: como praticar o diálogo em situações muitas vezes violentas? Como reconhecer a violência de gênero ou mesmo uma atitude racista se muitas vezes nós mesmos as cometemos ou somos vítimas delas?

Portanto, é preciso pensar na superação dos problemas debatidos neste texto como uma construção permanente, desafiadora e transformadora! É preciso trabalhar sempre questionando práticas baseadas em preconceitos e discriminações, como a homofobia, racismo, sexismo e machismo. E certamente para isso será necessária a contribuição dos estudantes e da comunidade escolar, todos caminhando na mesma direção.

 Atividade 2

Pense e discuta sobre estratégias de trabalho que orientem a desconstrução de preconceitos de gênero, de sexualidade e de raça.

Busque organizar uma brincadeira com os estudantes de forma a colocar em questionamento certos preconceitos, com base em situações ocorridas na escola.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. & SILVA, L. B. da S. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

ALDRIGHI, T. Prevalência e cronicidade da violência física no namoro entre jovens universitários do Estado de São Paulo. *Brasil in Psicologia: Teoria e Prática*, 6(1): 105-120, 2004

ALMEIDA, V. de.; RIOS, L. F. & PARKER, R. (Orgs.). *Ritos e Ditos de Jovens Gays*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Manual de Comunicação LGBT*, s.d. Disponível em: < www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o Brinquedo, a Criança e a Educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BOLETIM DA AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. *Ponto J - Homossexualidade na Adolescência*, 12, jun-jul. 2001. Disponivel em: <www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_pontoj.asp?articleid=824&zoneid=23>.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 mar. 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 dez. 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 jan. 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Opinião técnica n. 003/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: Secad, 2006.

CECCHETTO, F. 'As galeras *funk* cariocas: entre o lúdico e o violento.' *In*: VIANNA, H (Org.). *Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CECCHETTO, F. & MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens: a perspectiva masculina (RJ, Brasil). *Revista Estudos Feministas*, 14(1): 199-218, 2006.

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DE VIOLÊNCIA E SAÚDE JORGE CARELI (CLAVES)/ FUNDAÇÃO FORD. *Violência entre Namorados Adolescentes: um estudo em dez capitais brasileiras*. Rio de Janeiro, 2007. (Relatório de Pesquisa)

ELIAS, N. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1. (Uma história dos costumes)

ELIAS, N. & DUNNING, E. *A Busca da Excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

HEILBORN M. L. De que gênero estamos falando? *Sexo, Gênero e Sociedade*, 1(2): 1-8, 1994.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GUIMARÃES, A. S. *Preconceito e Discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros do Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2004.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. *In*: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MUNANGA, K. As facetas do racismo silenciado. *In*: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, R. da S. (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, Estação Ciência, 1996.

OAKLEY, A. *Sex, Gender and Society*. Nova York: Harper & Row, 1972.

OLIVEIRA, L. P. & BARRETO, P. C. Percepção do racismo no Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, 2, ano 25: 183-213, 2003.

PENA, S. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(2): 321-346, 2005.

RAMOS, S. & MUSUMECI, L. *Elemento Suspeito: abordagem policial e discriminação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROHDEN, F. *et al.* (Org). *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação e relações étnico-raciais.* Rio de Janeiro: Cepesc, 2009. (Caderno de Atividades)

RUZANY, M. H. *et al*. A violência nas relações afetivas dificulta a prevenção de DST/Aids? *Jornal de Pediatria*, 79: 349-354. 2003.

SANSONE, L. Pai preto, filho negro. Trabalho, cor e diferenças geracionais. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25: 73-98, 1993.

SCHRAIBER, L. B. *et al*. Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 41(5): 797-807, 2007.

SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, R. da S. (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, Estação Ciência, 1996.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2): 71-99, 1995.

TAQUETTE, S. R. *et al*. Relacionamento violento na adolescência e risco de DST/Aids. *Cadernos de Saúde Pública*, 19: 1.437-1.444, 2003.

TURRA, C. & VENTURI, G. (Orgs.). *Racismo Cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

ZALUAR, A. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência'. *In*: VIANNA, H. (Org.). *Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

6. Quando a Violência Familiar Chega até a Escola

Gabriela Franco Dias Lyra, Patrícia Constantino & Ana Lúcia Ferreira

*A nossa vida é o mesmo que uma comédia:
o que importa não é ser longa, é se foi representada.*

William Shakespeare

Neste capítulo, a violência no âmbito da família será abordada como uma das formas de agressão que atinge de maneira bastante peculiar crianças e adolescentes. Discorremos sobre as características e os fatores que contribuem para a sua prática. Também trataremos do que a escola pode fazer diante do problema, enfocando o fortalecimento da família como instituição fundamental para o desenvolvimento infanto-juvenil.

De uma forma clara e próxima à realidade escolar, por meio de várias situações baseadas em casos reais, discutiremos como a escola pode contribuir para a promoção de direitos e para a prevenção e o enfrentamento da violência familiar, entendendo seu papel como fundamental na identificação do problema e na prevenção.

De quais famílias falamos?

Que pode uma criatura senão, entre criaturas, amar?

Carlos Drummond de Andrade

A família é o primeiro núcleo de socialização dos indivíduos e o espaço indispensável para a garantia do desenvolvimento e proteção integral de crianças, adolescentes e dos demais membros. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao bem-estar das pessoas, e onde os valores éticos e os laços de solidariedade começam a ser absorvidos e aprofundados.

Para refletir

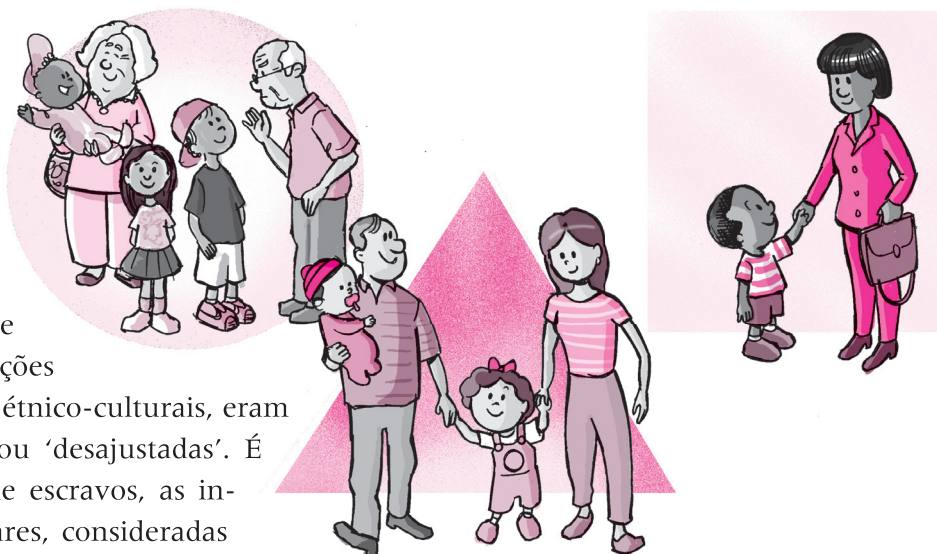
Qual o seu conceito de família?

Quais os tipos de organização familiar estão presentes nas turmas com as quais você trabalha?

De acordo com a cultura e o momento histórico em que se constituem, as famílias se organizam de diversas maneiras e apresentam diferentes representações dos papéis de seus membros.

Por família entendemos qualquer grupo de pessoas com vínculos afetivos, de consanguinidade ou de convivência. Nesse sentido, diversas configurações podem ser formadas. Além da tradicional, constituída por pai, mãe e filhos, é muito comum hoje vermos famílias organizadas somente por um dos pais, chamadas famílias monoparentais. Nelas se destaca principalmente a mãe como provedora. Há as famílias constituídas por netos e avós; outras reconstruídas com a presença de padrastos, madrastas e os filhos dos respectivos casamentos anteriores. Atualmente, há também famílias formadas por casais do mesmo sexo.

Embora nossa história tenha caracterizado a família tradicional como modelo de organização familiar a ser seguido, vale ressaltar que não existe um modelo-padrão, portanto não existe uma 'família regular'. Importada dos moldes europeus e consolidada no processo de urbanização e de

industrialização do século XIX, a chamada família nuclear burguesa era a que predominava nas elites brasileiras. Entretanto, ainda que de forma desprestigiada, sempre existiram outras formas de organização que, em decorrência de uma história marcada por relações de poder desiguais e diferenças étnico-culturais, eram vistas como 'desestruturadas' ou 'desajustadas'. É o caso das famílias oriundas de escravos, as indígenas e as das classes populares, consideradas 'famílias irregulares' (Cardoso & Feres-Carneiro, 2008).

De forma parecida, esse tipo de visão predomina até hoje, principalmente, em relação às classes populares. Ainda que seja possível perceber uma maior aceitação em relação às diversas configurações familiares, principalmente no campo jurídico, muitas das percepções construídas historicamente pelas elites ainda persistem. É comum o discurso, que encontra origem na ideologia da família burguesa, sobre as famílias das classes populares, que enfatiza a relação pobreza/família irregular.

Vários estudos relacionados ao fenômeno da violência desmitificam a relação entre violência e pobreza. É notório que viver em meio à escassez econômica e vivenciar as dificuldades da condição social contribui para potencializar a violência e desencadear conflitos dentro de casa. Mas, a situação social de pobreza não caracteriza o surgimento de atos violentos.

Reconhecer a organização familiar em sua diversidade e pluralidade significa abrir espaços para a construção de relações democráticas entre a família e a escola, baseadas na consideração positiva das diferenças e na busca de superação do preconceito (Neder, 1994).

É compreensível que diante das mudanças no modo de organização das famílias, novos contextos de relações de poder sejam gerados, assim como expectativas e representações subjetivas (Cavalcante & Schenker, 2009). Portanto, no trabalho com famílias é preciso reconhecer que elas

possuem dificuldades e demandas próprias, bem como valores e crenças que precisam ser respeitados.

PARA SABER MAIS

A família se estrutura de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos nos quais se encontra inserida. Podemos destacar diferentes estruturas familiares, sendo elas: 1) Família nuclear, constituída por duas gerações: os pais (marido e esposa) e os filhos; 2) Família extensa, composta por uma rede ampla de parentesco que envolve além de pais e filhos, outros membros, como avós, tios e primos; 3) Família mista, que inclui parentes e amigos.

Em relação aos tipos de família comumente vistos na atualidade, há: 1) Família monoparental, chefiada por somente um dos pais; 2) Família tradicional, formada por pais que se casaram uma vez e moram junto com os filhos; 3) Família reconstituída, composta por pais que se separaram, recasaram-se e constituíram novas uniões nucleares; 4) Família homoafetiva, formada por um casal do mesmo sexo que pode ser acrescida com outros membros (Njaine, Assis & Constantino, 2009).

Muitas famílias estão em situação de elevada vulnerabilidade: adolescente que trabalha e cuida de seus irmãos; famílias chefiadas por mulheres; meninas que têm filhos cedo; vivem na mesma casa três gerações que se cuidam e trabalham para o sustento coletivo. O ambiente e as condições de vida costumam provocar muito estresse relacionado à sobrevivência, rupturas de vínculos, uso abusivo de drogas, e muito sofrimento nas relações comunitárias, sobretudo nos locais onde há violência relacionada a tráfico de drogas e armas.

A escola diante da violência familiar

Por violência familiar (ou intrafamiliar) entendemos toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade (Brasil, 2001).

A violência no âmbito da família atinge uma parcela importante da população e repercute de forma significativa sobre a saúde das pessoas. Diferente de outras formas de violência que ocorrem em outros lugares, esta é a que menos está circunscrita a fatores estruturais da sociedade e é praticada por pessoas de todas as classes sociais, cores, religiões, *status* socioeconômico.

As principais vítimas da violência familiar são crianças, adolescentes, mulheres e idosos, configurando violação de seus direitos. Em muitos casos, a violência familiar ameaça o direito à educação, ao desenvolvimento, à saúde e até mesmo à sobrevivência.

Metade dos 1923 adolescentes escolares entrevistados em escolas públicas e particulares de São Gonçalo/RJ (2006) já vivenciou pelo menos um tipo de violência psicológica indicando a relevância que ela tem para crianças e jovens. Um em cada três adolescentes pesquisados já testemunhou humilhação de um dos pais sobre o outro e metade deles refere que humilha e é humilhado pelos irmãos nas brigas do dia a dia.

Um total de 30,5% já sofreu violência física severa praticada pela mãe e 16,2% pelo pai, caracterizada por atos com alto potencial de dano: ferir, chutar, morder dar murros, espancar, ameaçar com arma ou faca. Também é elevado o número de adolescentes que relataram agressões físicas que machucam entre seus irmãos (39,8%) e entre pais (16,6%) (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Para discutir e compreender essas questões, apresentamos a seguir uma situação que nos traz vários elementos para análise.

A HISTÓRIA DE RICARDO

Ricardo cursa o 3º ano do Ensino Fundamental. Em sala de aula, apresenta comportamento disperso e agitado, chegando a ser considerado hiperativo pela professora. Ele tem dificuldades de se relacionar com os colegas, demonstra também ser agressivo e implicante, sendo, por isso, constantemente posto para fora de sala de aula. Apesar de tais comportamentos, Ricardo tem bom rendimento escolar.

A mãe de Ricardo já foi chamada várias vezes à escola, não comparecendo em nenhuma delas. Diante de diversas reclamações por parte da professora e da dificuldade de lidar com a agitação da criança, a direção da escola decidiu suspendê-lo até que seus responsáveis o levassem a um psicólogo.

Depois de dois meses de afastamento da escola, a mãe compareceu com ele ao Posto de Saúde a fim de tentar encaminhamento para um psicólogo. Em longa entrevista com a mãe, o médico pôde entender melhor a situação da criança.

Ricardo reside com a mãe, o padrasto e dois irmãos mais novos, filhos do segundo casamento de sua mãe. Quando seus pais se separaram, ele tinha três anos e, desde então, seu pai desapareceu. Logo sua mãe engravidou do atual companheiro, João. Este é alcoolista e está desempregado, ficando, assim, a mãe responsável por arcar com as despesas da casa, trabalhando como empregada doméstica e deixando os filhos sob os cuidados do padrasto. Ricardo passa a maior parte do tempo na rua brincando com os colegas e diz não gostar de ficar em casa porque seu padrasto é bastante agressivo e bate muito nele.

Durante o relato da mãe, o médico percebeu o quanto Ricardo é citado constantemente como um problema familiar. "Tudo bem que o João não é muito fácil, mas o Ricardo também não colabora! Não cuida dos irmãos. Ele já tem nove anos, podia cuidar dos irmãos, ajudar o João. Mas não! Ele não obedece, não faz questão nenhuma de agradar. Fica o dia inteiro na rua. Depois leva uma coça de fio, não sabe o porquê! Quando João chega nervoso então, depois de beber umas e outras, aí mesmo é que não tem jeito! Só ele que nasceu assim. Os irmãos são quietinhos, não dão problema em casa, nem na escola".

A mãe levou uma cópia do encaminhamento para o psicólogo como forma de comprovar a solicitação feita pela escola. A partir daí, Ricardo voltou a assistir às aulas.

Para refletir

Que formas de violência você identifica no caso citado? Estaria a escola contribuindo para perpetuar a violência existente? De que modo?

Assim como qualquer instituição que se preze por garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, a escola tem um papel fundamental na prevenção da violência familiar. Embora pouco ou nada sobre o tema seja abordado na formação pedagógica do professor (assim como acontece com outros profissionais que lidam com crianças), a violência familiar é um problema que traz dificuldades ao cotidiano escolar, uma vez que a escola não está imune a seus reflexos e a suas consequências e também pode contribuir para aumentá-la quando reproduz desigualdades e formas de tratamento indevidas.

Devemos destacar que a violação de direitos, que muitas vezes tem lugar no seio da família, pode refletir, ainda que não necessariamente, também situação de vulnerabilidade da família diante dos seus próprios direitos de cidadania, de acesso aos bens públicos e de inclusão social. Pela organização de alguns contextos, muitas famílias ficam expostas a tensões externas que fragilizam seus vínculos, tornando-as mais vulneráveis. A violência comunitária, por exemplo, pode ser mais um fator de risco para intensificação da violência familiar, pois a violência praticada no interior da família não é apenas fruto da personalidade dos pais. Ela se manifesta como um fenômeno complexo, relacionado a condições de vida da família, à dinâmica das relações intra e extrafamiliares (comunidade), às concepções culturais sobre o lugar da infância e da adolescência no lar e às práticas de educação e criação dos filhos.

No citado caso de Ricardo, observamos o quanto é preciso estar atento para não se perpetuar a violência do ambiente familiar. Escolas que incentivam a participação dos pais e que possuem canais de diálogo com eles conseguem de maneira mais exitosa ajudar famílias que usam a violência como forma de solução de conflitos.

Talvez seja pouco provável que a criança relate sobre o que vem sofrendo em casa. Quando conversamos com as famílias sobre esse assunto, várias podem ser as reações. Muitas omitem ou mentem sobre as formas como tratam os filhos; outras justificam os maus-tratos e abusos em nome da educação. Os estudantes, caso sejam reconhecidos pelos professores como vítimas de violência, devem ser instados a relatar o que vivenciam. A partir daí, cabe à escola propiciar um ambiente protetor com escuta acolhedora e compreensiva.

Embora reconhecida como violação de direitos (de crianças, adolescentes, mulheres e idosos, principalmente), há vários questionamentos na sociedade sobre o limite do que é e do que não é violência familiar (Ristum, 2009). A definição desse limite é difícil porque a noção e o sentido da violência familiar estão alicerçados no julgamento social onde é difícil a obtenção de consenso (Emery & Laumann-Billings *apud* Ristum, 2009).

A ideia de que crianças e adolescentes são propriedade exclusiva da família e que cabe a ela a educação da forma que lhe convier ainda perdura com bastante ênfase na nossa sociedade. Essa crença contraria os princípios

legais de proteção integral à criança e ao adolescente, preconizados na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e o Adolescente (ECA), lei 8.069/90.

O artigo 227 da Constituição Federal ressalta o dever de todos assegurarem com absoluta prioridade à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Para um maior aprofundamento sobre essa questão, leia o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

Portanto, embora a família continue sendo a instituição mais importante na proteção de crianças e adolescentes, a sociedade civil e o estado, representados por suas inúmeras instituições das quais a escola faz parte, também desempenham papéis fundamentais na garantia dos direitos reconhecidos legalmente.

A natureza da violência contra a criança e o adolescente no ambito familiar

Como explicamos no capítulo 2 deste livro, a violência familiar é uma forma de violência interpessoal que atinge crianças e adolescentes. Mantém-se historicamente entranhada nas sociedades por meio da cultura que legitima o uso da força como ação educativa, colocando crianças e adolescentes, pela pouca idade e poder, como grupos vulneráveis. Detalharemos, a seguir, a natureza da violência familiar que atinge crianças e adolescentes.

Violência física

Caracterizada por abusos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas

próximas da criança ou do adolescente, com objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima (Brasil, 2002). É a forma mais visível de violência devido à ocorrência de marcas pelo corpo. Entretanto, a ausência dessas marcas não descaracteriza, tampouco atenua suas consequências. Existem vários níveis de gravidade, que vão desde tapas, beliscões até lesões e traumas causados por gestos que atingem partes muito vulneráveis do corpo, uso de objetos e instrumentos para ferir, até a provocação de queimaduras, sufocações e mutilações. O castigo físico recorrente, não severo, é atualmente considerado um ato violento pelos prejuízos futuros, não só físicos, mas psíquicos, causados à vítima.

CASTIGO FÍSICO COMO FORMA DE DISCIPLINAR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O castigo físico, em particular, como forma de disciplinar crianças e adolescentes, em muitos países ainda é prerrogativa de pais, professores e profissionais que trabalham com eles. Para isso, o argumento é que atuam para o próprio interesse desses jovens. Por fazer parte de uma cultura muito antiga (a *Bíblia* já o menciona como forma de os pais educarem os filhos), o castigo físico é altamente tolerado em muitas regiões do mundo. Consequentemente essa violação dos direitos da criança e do adolescente normalmente passa despercebida no cotidiano e suscita pouca discussão.

Na verdade, está provado que o castigo físico ensina à criança que a violência é uma estratégia aceitável e apropriada para resolver conflitos ou persuadir pessoas a fazerem o que elas desejam. A violência como forma de educar vai perdendo sua eficácia com o uso, de modo que se faz necessário aumentar a sua severidade sistematicamente. Conforme vão se tornando insensíveis ao que estão fazendo e frustrados pela diminuição dos resultados, pais, professores e outros responsáveis passam dos tapas leves às pancadas pesadas. Consequentemente, as crianças podem sofrer ferimentos que deixam marcas e danos permanentes no seu corpo e em seu psiquismo, e muitas vezes levam à morte.

Há formas positivas de ensinar, corrigir ou disciplinar as crianças, que contribuem para todo o desenvolvimento infantil (Harper *et al.*, 2006: 28).

HISTÓRIA DE FAMÍLIA

Mariana e Luísa são duas adolescentes que frequentam uma escola particular renomada do município em que vivem. Mariana tem 14 anos e Luísa 17 e são irmãs. Moram com os pais nas proximidades dessa escola, localizada próxima a um bairro nobre.

Ultimamente, Mariana tem apresentando baixo desempenho escolar e falta sempre às aulas por algum motivo de saúde. Está sempre com muitas faltas e, por isso, foi encaminhada para o Serviço de Orientação Educacional da escola. Luísa, sua irmã, é mais frequente e possui um rendimento escolar mediano.

Segundo a professora de Mariana, responsável pelo encaminhamento, a aluna está sempre solicitando sair de sala de aula. Numa dessas vezes, ao demorar em retornar, a professora pediu que uma inspetora fosse até ao banheiro para verificar o ocorrido. Mariana voltou acompanhada pela inspetora, visivelmente abatida. No final da aula, a professora, com muita discrição, chamou-a e lhe perguntou se precisava de algum tipo de ajuda. A adolescente começou a chorar e disse que sua vida havia se transformado num inferno.

Segundo Mariana, seu pai é uma pessoa violenta. Sempre bate em sua mãe e desde pequena Mariana sofre algum tipo de violência: física ou psicológica. A irmã Luísa é filha do primeiro casamento da mãe e também é agredida pelo padrasto. Ambas presenciam as constantes brigas do casal.

Diante do visível sofrimento da aluna, a professora a encaminhou para o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Após alguns atendimentos, foi possível construir um vínculo com a orientadora, e a adolescente pode revelar os diferentes tipos de violência que sofria em sua família:

"Meu pai sempre diz que, se eu reagir, perseguirá minha irmã e baterá na minha mãe. Tenho muito medo dele, está sempre muito estranho. Às vezes diz que gosta de mim e que está somente me protegendo e me ensinando a superar as dificuldades da vida. Mas não é justo o que ele faz lá em casa. Às vezes, sinto uma dor tão forte no estômago que só passa se eu vomitar. Eu provoco mesmo e, aí, a dor passa um pouco."

A orientadora percebeu que se tratava de um caso de 'bulimia' provocada pelo sofrimento causado pela violência física e psicológica vivida pela adolescente.

Para refletir

Em sua opinião, comportamentos como o de Mariana podem ser indicativos de que algo não vai bem com ela e sua família? Que outras situações em sala de aula o professor pode levar em conta para identificar a violência familiar?

A violência vivenciada pelos estudantes em seu contexto social atravessa as relações pedagógicas e reflete significativamente no ambiente escolar, através de comportamentos, atitudes e omissões que de forma direta ou indireta podem estar indicando a presença de violência familiar.

A bulimia de Mariana em consequência dos abusos sofridos em casa poderia não ter sido descoberta se a professora não estivesse atenta ao comportamento da jovem. Ao ouvir o relato de Mariana, a escola ultrapassou as regras formais de marcar faltas e se preocupar com o baixo desempenho em si e foi ao âmago de suas necessidades, que gritavam por um lugar de escuta.

PARA SABER MAIS SOBRE VIOLÊNCIA ENTRE IRMÃOS

Pesce (2009) apresentou um modelo explicativo para a ocorrência de problemas de comportamento agressivos e de violação de regras em crianças estudantes do Ensino Fundamental de São Gonçalo/RJ, considerando a presença de violência física sofrida e testemunhada na família pela criança, o temperamento da criança quando bebê e de seus pais na infância, além de variáveis sociodemográficas. O estudo investigou 216 crianças entre seis e 13 anos. Foram utilizados todos os casos de crianças diagnosticadas com comportamento agressivo e de violação de regras (n = 72) comparados a crianças sem quaisquer problemas de comportamento (n = 144). Mostraram-se importantes para explicar o comportamento agressivo e de violação de regras entre as crianças investigadas: ter sido um bebê difícil de lidar, a mãe ter sido desobediente na infância, a criança sofrer violência física causada pelo pai e vivenciar violência entre irmãos. Os resultados apontam para uma relação entre temperamento e contexto ambiental na formação do comportamento da criança.

No capítulo 7 deste livro você encontrará informações sobre os sinais da violência em crianças e adolescentes e o que o ajudará a identificá-los.

Violência psicológica

Muitas vezes a violência familiar só é vista em sua forma explícita quando, na escola, a criança apresenta marcas físicas ou quando a situação já se apresenta de forma grave. Existem tipos de violência que dificilmente são percebidos e constatados e, no entanto, são tão prejudiciais quanto outras formas mais visíveis. Estamos falando da violência psicológica.

A violência psicológica é muito frequente nas situações de conflito entre pais e filhos: "você não serve para nada", "você não devia ter nascido", "você só me causa problema". Mas também aparece em comparações entre irmãos ou no favorecimento de um em detrimento de outro. Testemunhar brigas dos pais e violência conjugal é também uma forma de violência psicológica.

Violência psicológica ou abuso psicológico constitui-se em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou adolescente para atender às necessidades psíquicas do adulto (Brasil, 2002). Todas as formas de violência psicológica causam danos ao desenvolvimento e ao crescimento biopsicossocial da criança e do adolescente, podendo provocar efeitos muito deletérios na formação de sua personalidade e na sua forma de encarar a vida.

Pela falta de materialidade do ato, que atinge, sobretudo, o campo emocional e espiritual da vítima e pela falta de evidências imediatas do ato violento, o abuso psicológico é dos mais difíceis de ser identificados. No entanto, através de um olhar arguto e sensível, é possível ao professor perceber o quanto esse tipo de maltrato afeta as crianças e os jovens.

Cabe ressaltar que a escola muitas vezes tem sua parcela de participação nos abusos psicológicos, quando reforça a desmoralização de algumas crianças e adolescentes. Embora as consequências físicas sejam mais óbvias e imediatas, são os aspectos psicossociais de longo prazo os que causam maiores danos. O caso a seguir retrata algumas consequências mais visíveis em função de violência psicológica vivenciada na família pela criança.

A HISTÓRIA DE DENIS

Denis é um menino de 12 anos que estuda numa escola particular. Ele é novo nessa escola e sua mãe conta que é a terceira que frequenta em apenas um ano. Foi convidado a se retirar das outras duas por ter comportamento desafiador e utilizar vocabulário inadequado com colegas e professoras. Na primeira conversa com a mãe, a diretora percebeu que ela o chama pelo nome de 'João Gabriel' e explica esse fato porque Denis é também o nome do pai do adolescente, de quem ela não gosta. Ao conversar com a psicóloga da escola, a mãe contou diante do filho que ele gosta de prejudicá-la e a trata mal, tal como o pai dele fazia. A mãe, por sua vez, tem comportamento imaturo e trata o filho com agressões verbais, utilizando muitos palavrões quando ele a desobedece. Também tem o hábito de retirar dele as atividades de que mais gosta por longos períodos (às vezes 3 meses), mas não sabe mais o que fazer porque já tirou tudo o que poderia (TV, computador, saída com amigos) e nada melhorou.

Para refletir

Que formas de abuso psicológico você identifica neste caso? Você já observou algum tipo de abuso psicológico na sua escola? Como eles se apresentavam? Em caso positivo, qual foi a atuação da escola?

Negligência e abandono

Negligências constituem as omissões dos pais ou responsáveis pela criança ou pelo adolescente, quando deixam de prover-lhes as necessidades básicas para o desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono

é considerado uma forma extrema de negligência. São formas comuns de negligência: omissão de cuidados básicos como privação de medicamentos, atraso na carteira vacinal, falta de atendimento aos cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra as inclemências do meio, como frio e calor, não-provimento de estímulos e de condições para a frequência escolar (Brasil, 2002).

Entretanto, tendo em vista a situação de miséria e de extrema pobreza em que muitas famílias vivem, identificar a negligência pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando deparamos com a dúvida da existência de intencionalidade numa situação típica.

Uma das estratégias para lidar com esse tipo de violência é comparar os recursos e as condições psíquicas da família com os recursos e condições psíquicas de outras do mesmo estrato social. Outra estratégia é a comparação do trato dispensado a cada filho, buscando identificar se existem preferências e desigualdades (Brasil, 2002). Independente da intencionalidade dos pais ou dos responsáveis pelos cuidados, quando constatamos negligências ou abandono é necessária uma intervenção orientada à proteção da criança ou do adolescente. A seguir, apresentamos um pequeno recorte da história de um menino para refletirmos sobre negligência.

O CASO DE THIAGO

Thiago faltava muito à escola e com 9 anos ainda estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. As professoras e a orientadora pedagógica não conseguiam conversar com sua mãe, pois ela se recusava a ir à escola, apesar de ficar em casa o dia todo. A justificativa para tanta falta é que quando chovia a rua enchia de lama. A mãe sofria de depressão e, embora a família a considerasse uma pessoa doente, era ela a responsável pelos cuidados com Thiago.

Para refletir

Em sua opinião, o caso de Thiago configura negligência? Por quê? Qual a diferença entre culpabilizar e responsabilizar uma família por abandono ou negligência?

A culpabilização das famílias é um grande problema quando lidamos com situações que envolvem violência, pois, além de pouco contribuir para

o entendimento dos atos abusivos contra uma criança ou adolescente, prejudica e inviabiliza o diálogo e potencializa a ocorrência de mais violência.

Conforme citam Ferreira *et al*. (2009), ao culpabilizar ou patologizar a família, reduzimos o problema que a princípio seria de ordem pública para a esfera individual, negando o peso das relações sociais na constituição dos problemas. No entanto, é necessário e importante responsabilizar os autores de atos violentos. A responsabilização, diferentemente da culpabilização, permite entender o contexto em que ocorrem as relações violentas e assim traçar estratégias que impliquem a família na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

No caso apresentado, as poucas evidências citadas demonstram que as faltas de Thiago podem indicar que a família necessita de ajuda. Nesses casos, é importante ter uma atitude compreensiva, pois posturas policialescas e de caráter repreensivo contribuem para que a família se afaste cada vez mais da escola.

Violência sexual

A violência sexual ou abuso sexual é a situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado numa relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação das genitálias, mama ou anus, até o ato sexual com ou sem penetração (Abrapia, 2002). As práticas de *voyeurismo*, exibicionismo, produção de fotos, bem como a exploração sexual visando a lucros, como é o caso da prostituição e da pornografia, são também formas de violência sexual.

Embora seja algo socialmente inaceitável, a violência sexual é, contraditoriamente, muito frequente. Por estar ancorada em relações de dependência social e afetiva e ameaçar a integridade da família como um todo, é comum prevalecer o silêncio quando tal tipo de abuso ocorre. Na maioria das vezes, o agressor é um membro da família, uma pessoa em quem a criança confia e ama. Em muitos casos, a criança ou o adolescente se sente culpado por sentir prazer, e isso é usado pelo agressor para conseguir seu consentimento.

O CASO DE CAMILA

Camila é uma menina de 7 anos, tímida em sala de aula. Sua professora diz que ela não gosta de brincar com os colegas, apesar de ter um bom relacionamento com todos na escola. Há cerca de um mês, a criança não quer voltar para casa quando a mãe vai buscá-la. A mãe procurou a escola para discutir esse problema e contou que, também em casa, no último mês, a criança se mostra triste, só quer dormir na mesma cama que ela e não fica sozinha em nenhum cômodo da casa. A mãe foi orientada a tentar conversar com a menina sobre seu comportamento. Em casa, quando foi falar com Camila, seu irmão de quatro anos estava por perto. Tão logo a mãe perguntou os motivos pelos quais Camila estava agindo daquele modo, seu irmão contou que havia visto o padrasto de ambos "mexendo na perereca" de Camila. Camila não quis contar nada à mãe, mas disse que era verdade o que o irmão estava relatando.

Para refletir

Você já identificou alguma criança que tenha sido abusada sexualmente? Qual foi a sua reação perante um caso de abuso sexual?

A importância da escola na prevenção da violência familiar fica ainda mais evidente quando se leva em conta que crianças e adolescentes passam grande parte do tempo dentro dos muros escolares, construindo um contato diário e prolongado com os profissionais. Muitas vezes a escola pode se constituir na sua única fonte de proteção, especialmente nos casos em que os familiares são os agressores, e as crianças e os adolescentes não encontram em outros membros da família a confiança e o apoio necessários para falar da violência que sofrem (Ristum, 2009).

Muitas famílias tendem a reproduzir suas histórias violentas. Por não vivenciarem outras formas de resolução de conflitos e sem recursos que lhes possibilitem conhecimentos acerca da melhor forma de educar e criar os filhos, a violência acaba por ser o único instrumento de comunicação que utilizam.

Fatores de risco para a violência familiar

Existem alguns fatores que podem servir de alerta para a presença da violência familiar e com isso viabilizar ações de prevenção. Contudo, esses fatores, por si só, não indicam que uma criança ou um adolescente esteja vivenciando situações de violência em seu lar. É preciso um olhar atento e sensível do profissional que convive cotidianamente com o estudante para as questões que envolvem a dinâmica da família, sem com isso ignorar ou desmerecer os valores e as crenças que se encontram subjacentes à vida das pessoas.

Conforme Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999), após um levantamento de 600 trabalhos sobre violência doméstica, os fatores de risco podem estar relacionados aos aspectos pessoais e psicológicos do indivíduo, aos aspectos ambientais e socioeconômicos e culturais das famílias e às características situacionais. Os autores observam que os trabalhos analisados dão mais ênfase aos fatores pessoais e socioeconômicos e culturais associados à violência.

O documento do Ministério da Saúde (Brasil, 2001) destaca alguns fatores de risco comumente encontrados em famílias que utilizam a violência como forma de mediar conflitos: 1) abuso de drogas; 2) alcoolismo; 3) comprometimento psicológico e psiquiátrico dos indivíduos; 4) histórico familiar dos pais que sofreram maus-tratos, abuso sexual ou rejeição e abandono na infância e na juventude; 5) gravidez não planejada ou negada; 6) gravidez precoce; 7) gravidez de risco; 8) depressão na gravidez; 9) pai ou mãe com múltiplos parceiros; 10) expectativas demasiadamente altas em relação à criança; 11) ausência ou pouca manifestação positiva de afeto entre pais e filhos; 12) delegação à criança de tarefas domésticas ou parentais; 13) capacidade limitada em lidar com situações de estresse (perda fácil do autocontrole); 14) pais possessivos ou ciumentos em relação aos filhos; 15) a criança sofrer algum tipo de deficiência; 16) crianças com falta de vínculo parental nos primeiros anos de vida.

Podemos considerar também alguns fatores de risco relacionados à forma como as famílias se organizam (Brasil, 2001): 1) famílias baseadas numa distribuição desigual de autoridade e poder; 2) famílias cujas relações estejam centradas em papéis e funções rigidamente definidos; 3) famílias em que não há nenhuma diferenciação de papéis, levando à ausência de limites entre seus membros; 4) famílias com nível de tensão permanente, que se manifesta através da dificuldade de diálogo e descontrole da agressividade; 5) famílias com estrutura de funcionamento fechada, em que não há abertura para contatos externos; 6) famílias em situação de crise ou perdas (separação do casal, desemprego, morte, migração, outros).

O papel da escola na violência familiar

A cada dia que vivo, mais me convenço
de que o desperdício da vida está no amor
que não damos, nas forças que não usamos,
na prudência egoísta que nada arrisca e que,
esquivando-nos do sofrimento,
perdemos também a felicidade.

Carlos Drummond de Andrade

O papel fundamental do educador diante dos maus-tratos é amplamente discutido e reconhecido pela literatura científica. Identificar tais situações, ouvir e acolher a família e dar início a ações interdiciplinares são ações muito valiosas e que cabem à escola (Granville-Garcia *et al.*, 2009). Entretanto, tal como acontece com profissionais de outras áreas, em maior ou menor grau, estas funções nem sempre são efetivadas pelos professores por medo do envolvimento em conflitos de família, considerados 'particulares', por receio de represálias, por despreparo técnico e emocional e por não-reconhecimento de seus papéis na rede de atenção.

Professores de escolas municipais de Salvador (Bahia) identificaram como papel da escola em face de maus-tratos contra crianças e adolescentes as seguintes práticas: convite e advertência à família, realização de atividades educativas com as famílias consideradas abusivas, encaminhamento dos casos a órgãos de atenção e apoio à criança e, quando

couber, denúncia às agências competentes, tais como conselhos tutelares e Ministério Público. Foram identificadas, assim, tanto concepções de caráter de atenção como de punição. Segundo Carvalho *et al.* (2008: 231), tais ambivalências refletem a própria representação dos professores acerca de órgãos como o Conselho Tutelar, "presente no imaginário dos educadores tanto como agência dotada de legitimidade para promover o bem-estar da criança quanto para estabelecer penas como destituição do poder familiar".

É interessante notar que pode haver diferença entre o que é considerado papel da escola e papel dos profissionais da escola, no que diz respeito aos maus-tratos contra crianças e adolescentes. Uma pesquisa com 80 professores de colégios públicos do município de São Paulo (Vagostello *et al.*, 2003) identificou como papéis da escola: convocar e orientar os pais (87,2% dos entrevistados), denunciar aos conselhos tutelares (56,4%), identificar a violência (48,7%) e encaminhar ao psicólogo (30,8%). Como papel dos professores, foram relatados: comunicar à direção da escola (74,7%), convocar e orientar os pais (74,7%) e encaminhar ao Conselho Tutelar (35,4%).

Para refletir

Que papel a sua escola e os professores têm desempenhado quando suspeitam ou identificam situações de maus-tratos contra os alunos?

Como tem sido a atuação da escola?

Alguns trabalhos mostram que, em diferentes lugares do país, ações internas à própria escola têm sido as formas mais frequentes de lidar com as crianças e adolescentes vítimas de violência, apesar da formação insuficiente dos professores, das limitações inerentes ao ambiente escolar e ao trabalho multiprofissional e intersetorial nesses casos.

Em uma pesquisa sobre maus-tratos infantis realizada com professores de escolas públicas de Caruaru (Pernambuco), a resposta mais frequente a respeito da atitude que deveria ser tomada diante de uma situação

de violência foi contatar os pais ou responsáveis (51,1% dos casos) enquanto outros 43,5% disseram que denunciariam o fato ao Conselho Tutelar. Cerca de 60% dos professores não haviam recebido informações a respeito de maus-tratos durante sua formação (Granville-Garcia *et al*., 2009). Cabe lembrar que uma atitude não inviabiliza a outra, mas é recomendável que não se notifique ao Conselho Tutelar uma situação antes de, ao menos, tentar esclarecê-la.

Em outro trabalho com profissionais da educação (oitenta professores e dez diretores) de escolas de São Paulo, também a principal ação recomendada perante conhecimento de casos de violência foi a convocação e a orientação dos pais das vítimas (69,9%), enquanto o encaminhamento ao Conselho Tutelar foi de 33,3%. Chamam atenção os seguintes dados: a escola "preferiu não se envolver no assunto" em 21,7% dos casos, e em 11,6% dos casos "os pais foram ameaçados de denúncia" (Vagostello *et al*., 2003).

É recomendável, em todos os casos, pelo menos a tentativa de conversar com os pais. Se a suspeita for mantida ou se for confirmada uma situação de maus-tratos, o Conselho Tutelar deve ser acionado. A opção pelo não envolvimento ou pela ameaça aos pais não ajuda na condução dos casos, podendo expor ainda mais a criança aos riscos de violência e afastar a família do ambiente escolar.

Da mesma forma, professores de escolas públicas e privadas do Distrito Federal e de Goiás, tanto diante de suspeitas quanto de casos confirmados, preferem agir no âmbito da sala de aula ou encaminhá-los aos serviços de orientação psicopedagógica da própria instituição escolar (cerca de 80%). Apenas em torno de 12% denunciam ou encaminham crianças e adolescentes vítimas de violência familiar aos órgãos ou instituições específicos. As opções, nessa pesquisa, não eram excludentes (Almeida, Santos & Rossi, 2006).

Se, por um lado, a ação isolada da escola não é suficiente, não podemos ignorar que muitas escolas vêm atuando nas situações de risco para as crianças e adolescentes, o que é ótimo. Cabe, então, capacitar as equipes escolares para que cumpram essa etapa da melhor maneira possível.

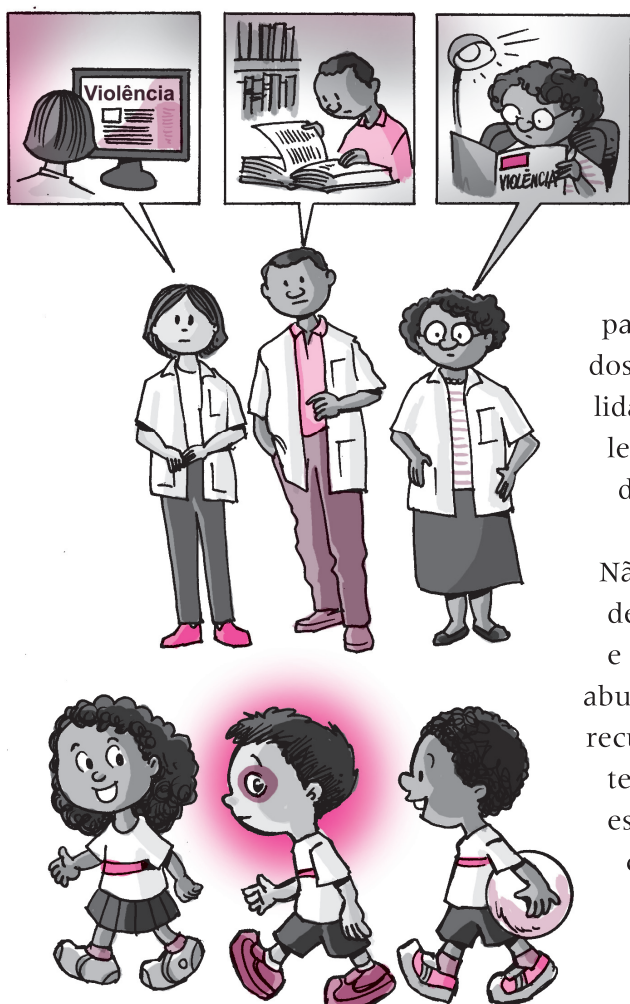
Como apoiar as crianças e as famílias envolvidas em violência familiar

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Almir Sater e Renato Teixeira

É preciso que a equipe escolar tenha consciência de que sempre poderá ajudar diante da suspeita ou de caso confirmado de maus-tratos contra uma criança ou um adolescente. No entanto, os profissionais envolvidos precisam estar seguros antes de tomar qualquer atitude. Ou seja, ao suspeitar ou descobrir que uma criança está sendo abusada, o caso não deve se tornar uma emergência a ser resolvida imediatamente, sem planejamento adequado.

O planejamento para ação precisa ser decidido em equipe, inicialmente dentro do próprio espaço da escola. Para isto, é desejável que haja formação dos professores e de outros profissionais da escola para lidar com maus-tratos. Informações insuficientes podem levar à adoção de procedimentos inadequados e prejudiciais na resolução do caso.

Não existe uma rotina a ser seguida em todas as situações de violência, uma vez que as atitudes a serem tomadas e suas sequências vão variar de acordo com o tipo de abuso, a idade da criança, as características da família, os recursos existentes na escola, a extensão da rede de proteção local e os riscos da comunidade na qual a escola está inserida. A seguir, apresentamos algumas sugestões que certamente precisam ser adaptadas à realidade de cada caso.

Esclarecer a situação

O professor pode conversar com seu aluno, desde que se sinta preparado para fazê-lo e avalie que há condições emocionais para a conversa. Após ouvir o estudante, o educador deve avaliar a conveniência e a necessidade de conversar com os responsáveis. De preferência, a abordagem da família deve ocorrer de forma planejada e na presença de representante da direção ou do psicólogo escolar ou ainda de um pedagogo. Antes de explicar a respeito da suspeita de maus-tratos, é importante verificar se é possível estabelecer algum diálogo a respeito do tema. Pais reagem de diversas formas quando há suspeita de que seus filhos estejam sendo maltratados por eles ou por outras pessoas. Podem se tornar agressivos, sentirem-se ameaçados, irritados, ofendidos, envergonhados ou culpados. Às vezes é necessário envolver mais de um responsável para esclarecer a situação.

Para refletir

Você já precisou esclarecer alguma suspeita de maus-tratos ou já foi procurado por aluno ou responsáveis que desejavam relatar uma situação deste tipo? Como você se sentiu? Qual foi sua atitude? Você teve com quem compartilhar o problema? Encontrou dificuldades para lidar com o caso?

Escolher o familiar sensível ao sofrimento da criança e obter visões de outros familiares (inclusive irmãos que frequentem a mesma escola) são opções para uma avaliação mais ampla. O diálogo a respeito da situação deve acontecer em um local onde a criança ou a família se sinta à vontade, possa ser ouvida de forma tranquila e respeitosa, lembrando que a conversa não tem o objetivo de investigar o que ocorreu. Ao contrário, seu objetivo é esclarecer os fatos com a finalidade de orientar a escola a tomar medidas eficazes e condizentes com a situação, sem expor a criança ou a família a situações constrangedoras, nem expor os profissionais a riscos que porventura sejam identificados.

Para não aumentar ou causar sofrimento para a criança e seus familiares, recomenda-se oferecer-lhes apoio e conforto, ao invés de ter posturas que possam ser interpretadas como censura, punição, preconceito, culpabilização ou qualquer outro julgamento negativo.

As conversas com os pais devem ser utilizadas como oportunidades para reconhecimento, negociação, esclarecimentos e resolução de conflitos, bem como para expressão de sentimentos, ideias e propostas, considerando o contexto das relações intra e extrafamiliares. É importante construir alternativas junto com a família, para que ela encontre reais possibilidades de introduzir novas formas de relacionamento e de educação (Muraro, 2008).

É importante ter em conta:

- Nem sempre o profissional que suspeitou do abuso ou para quem a criança ou a família revelou maus-tratos se sente preparado para esclarecer a situação. Seria bom que a escola identificasse profissionais dispostos a atuar nos problemas e que estejam preparados para isso.
- Compartilhar com outros colegas da escola não é o mesmo que divulgar a situação para toda a comunidade escolar. É recomendável que a situação seja compartilhada com quem possa ajudar a conduzir a solução dos problemas. Uma opção é discuti-los com outros professores que tenham contato com o mesmo aluno em momentos diferentes, a fim de verificar suas percepções sobre o estudante e as possibilidades de apoiá-lo.

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA CONVERSAR COM AS CRIANÇAS
(adaptado de Abrapia, 1997: 20-22)

- Ouça a criança ou adolescente atentamente. Leve a sério tudo o que disser.
- Fique calmo, pois reações extremas podem aumentar a sensação de culpa.
- Deixe que a criança e o adolescente contem a história livremente. Procure não perguntar diretamente os detalhes da violência sofrida nem fazer a criança ou adolescente repetir sua história várias vezes, pois isso pode perturbá-la e aumentar seu sofrimento. Se você não estiver certo de poder conduzir a conversa, procure uma orientação sobre como fazê-lo. As organizações que desenvolvem trabalhos de proteção à criança e ao adolescente o ajudarão nessa tarefa.
- Utilize as mesmas palavras que a criança (para identificar as partes do corpo, por exemplo). Se a criança perceber que você reluta em empregar certas palavras, ela poderá também relutar em usá-las.
- Proteja a criança ou o adolescente e reitere que não têm culpa pelo que ocorreu. É comum a criança sentir-se responsável por tudo o que está acontecendo. Seu relato deve ser levado a sério, já que é raro uma criança mentir sobre essas questões.
- Diga à criança que, ao contar, ela agiu corretamente.
- Confirme com a criança ou adolescente se você está, de fato, compreendendo o que ela está relatando.

- Explique à criança ou adolescente o que irá acontecer em seguida, como você irá proceder, ressaltando sempre que ela estará protegida.
- Anote o mais cedo possível tudo que foi dito: esse relato poderá ser utilizado em procedimentos legais posteriormente.
- Não faça promessas que você não possa cumprir, como por exemplo, manter segredo sobre uma violência que a criança ou o adolescente revelou. Você deverá dizer que terá de contar a outras pessoas, pois assim estará protegendo-a.
- Esteja atento à realidade de seu aluno e à sua própria realidade.

Decidir sobre a atitude a ser tomada

Após conversar com a criança ou adolescente e com os pais ou responsáveis, a equipe escolar se vê diante de diferentes situações e deverá decidir sobre que atitude tomar. Colocamos a seguir, algumas possibilidades, simulando algumas situações, na certeza de que outras podem acontecer:

- A suspeita foi afastada

Situação 1: uma criança de 7 anos apresentava uma marca que parecia queimadura de cigarro na perna. Houve suspeita de que tivesse sido proposital, mas tanto a criança quanto o responsável relataram (separadamente), de forma coerente e tranquila, uma queimadura acidental por uma vizinha que portava um cigarro aceso. A criança nunca havia chegado com marcas à escola, era bem cuidada, não faltava às aulas, vestia-se adequadamente, os pais estavam sempre presentes e ninguém na casa era fumante. Nesse caso, os educadores poderiam apenas orientar os pais a respeito da fase de desenvolvimento dessa criança e sobre os riscos de acidentes que costumam ocorrer nessa faixa etária, passando a observá-la para ver se outros sinais surgem posteriormente.

- Não foi possível esclarecer a suspeita

Situação 2: a mesma criança, ao ser abordada, nada falou sobre a queimadura, estava tímida, mas não parecia assustada. O responsável disse que não havia visto a lesão. Seria recomendado, nesse caso, perguntar como ele imagina que teria ocorrido a lesão. Após ouvir a resposta, dizer

a ele que a escola acha que pode ter sido uma queimadura (não seria necessário dizer que houve suspeita de que a lesão fosse intencional). É importante não acusar ninguém, mas observar a conduta do responsável durante a conversa. Nesse caso, os educadores poderiam sugerir que o responsável procurasse esclarecer a origem da lesão com a própria criança ou com outros parentes ou cuidadores.

- A suspeita foi confirmada e quem praticou o abuso não mora com a criança

Para saber mais sobre notificação de maus-tratos, leia o capítulo 8 que fala sobre Redes de Atendimento.

Situação 3: ao conversar com o aluno, ela contou que o tio a havia queimado com cigarro, o que foi confirmado pela mãe, que alegou ser a criança muito agitada. O tio "tem problema de nervos" e numa visita à casa dele havia acontecido a queimadura intencional para puni-la. Nesse caso, é recomendável que a escola esclareça à mãe que este é um ato de violência física e observe sua reação a respeito. Cabe, ainda, verificar com que frequência a criança tem contato com este tio e se ele tem alguma responsabilidade de cuidar dela. É importante que tal situação seja notificada ao Conselho Tutelar (ver adiante), mas mais importante, é conversar com a mãe sobre sua responsabilidade na proteção da criança e ajudá-la a tomar medidas de proteção (evitar ir à casa do tio, por exemplo). Caso os educadores considerem que a mãe tem bom vínculo com a escola, é possível já nessa conversa falar a respeito da notificação. Caso haja um vínculo precário, talvez seja melhor investir primeiro nesse vínculo através de algumas conversas em um curto período de tempo, e depois informá-la sobre a obrigatoriedade da notificação, por parte da escola; o que é o Conselho Tutelar e os possíveis desdobramentos da notificação (incluindo um encaminhamento para tratamento do tio); e o apoio que a escola pode oferecer caso a mãe sinta necessidade ou o Conselho Tutelar entre em contato.

- A suspeita foi confirmada e praticada pelo pai, que reside com a família

Situação 4: ao ser questionada, a criança conta que seu pai a queimou com uma caneta quente porque ela lhe desobedeceu. A mãe nega, mas diz que caso o pai tivesse esta atitude ela acharia correto, porque só assim a criança aprenderia a respeitá-los. Conversar com o pai seria o próximo passo, caso a escola avalie ser possível e conveniente, o que

pode ser decidido através de conversa com a mãe e com base em outros contatos prévios com ele na escola. Caso a equipe escolar decida por abordar o pai, essa conversa deve ter o objetivo de ajudá-lo a mudar o comportamento agressivo, esclarecendo a respeito das consequências do abuso físico para a criança e para sua relação com o próprio pai, tentando conhecer como foram suas vivências na infância em relação a castigos corporais, ensinando outras formas de educar que não sejam através do abuso físico. Nessa situação, independente da conversa com o pai, é importante que seja feita a notificação imediata ao Conselho Tutelar, uma vez que a criança pode estar em risco por conviver com um pai que tenta educá-la através de castigos corporais.

Muitos pais ou responsáveis não consideram errado praticar abusos físicos, psicológicos e negligências contra as crianças. Isso ocorre por desinformação quanto ao fato de que a violência não é mais um método aceito de educação infantil no mundo. Cabe aos educadores tratar desse tema, a favor das crianças e adolescentes.

Para refletir

Você já vivenciou situações semelhantes às tratadas anteriormente? E outras?
Você concorda com as sugestões de conduta para cada uma delas?
Que outras medidas os educadores poderiam tomar, além das sugeridas?
O que você pensa sobre o castigo corporal como forma de educar as crianças?

Caso deseje saber mais sobre as consequências do castigo corporal e sobre formas não violentas de educar crianças, visite o *site* “Não bata, eduque” no endereço <www.naobataeduque.org.br.>

Explicar à criança e à família a decisão tomada pela escola

Uma vez esclarecida a situação, é recomendável que a decisão tomada pela equipe escolar seja comunicada à família e à criança, nesse último caso, de acordo com o seu nível de compreensão. Ainda que a família não concorde com a decisão da escola, ficará mais segura se nada for feito sem o seu conhecimento. No entanto, se a situação for de extrema gravidade (o que, felizmente, não corresponde à maioria dos casos) ou a escola não conseguir contatar algum familiar, as medidas não devem ser postergadas, e sim devem ser tomadas o mais breve possível a favor da criança.

Manter contato mais próximo com a criança e sua família

Ainda que a suspeita de maus-tratos seja afastada ou não tenha fundamento, cabe à escola zelar pela proteção da criança acompanhando-a: observar se as orientações surtiram efeito, se um eventual encaminhamento

para tratamento psicoterápico foi providenciado ou se outras soluções sugeridas foram acatadas.

Mesmo quando a escola decide que determinado caso deva ser notificado ao Conselho Tutelar, é importante acompanhar de perto a criança e, se possível, também os responsáveis, cumprindo seu papel de proteger e acompanhar os casos.

Outro aspecto a ser lembrado é que, se a criança ou a família revelou uma situação de abuso para um educador é porque confiou nele. Portanto, há um compromisso moral de sua parte em não abandonar essas pessoas.

Nos casos de violência relatados na pesquisa com professores de São Paulo (Vagostello *et al.*, 2003: 192), as intervenções da escola

> resultaram, predominantemente, no compromisso verbal dos pais em modificar sua conduta (49,3%), seguido pela não ocorrência ou não percepção de recidivas (30,4%). Em 23,2% dos relatos, a criança recebeu atendimento psicológico, em 17,4% houve acompanhamento pelo Judiciário e em 11,6%, a violência reincidiu.

Obviamente, para estar ciente de tais desdobramentos, a escola precisa manter um olhar atento às crianças e à família, que precisam de ajuda.

Alguns caminhos para a escola seguir em caso de violência familiar

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis

Para lidar com a violência e, principalmente, a violência familiar, é preciso reconhecer a complexidade do fenômeno e estar sensibilizado para entendê-lo dentro de um contexto social mais amplo. Esta sensibilização envolve:

- Escuta acolhedora dos problemas apresentados pela criança ou adolescente;
- Visão crítica quanto a comportamentos violentos em sala de aula;
- Respeito aos valores e crenças das famílias;
- Valorização da família como instituição primordial para o desenvolvimento da criança e do adolescente;
- Não adoção de posições autoritárias e práticas estigmatizantes e preconceituosas em relação às famílias e aos estudantes;
- Postura compreensiva diante das causas da violência familiar, entendendo seu contexto de forma ampla;
- Garantia de sigilo a respeito das informações sobre violência recebidas das crianças ou adolescentes e de suas famílias, quando isso for cabível e recomendado.

Atividade

Agora que você já conhece os vários tipos de violência familiar e sabe dos riscos para as criança e adolescentes, verifique quais são os mais comuns na sua escola. Converse com outros professores e observe se eles identificam os mesmos tipos que você. Depois, descreva o que você concluiu com base no levantamento realizado e na discussão desenvolvida.

Referências

ALMEIDA, S. F. C.; SANTOS, M. C. A. B. & ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3): 277-286, 2006.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P. & AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção na adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Maus-tratos contra Crianças e Adolescentes: proteção e prevenção – guia de orientação para educadores*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). *Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes: mitos e realidades*. 3. ed. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Brasília: Conanda, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Notificação de Maus-tratos contra Crianças e Adolescentes pelos Profissionais de Saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência a Saúde, 2002. (Série A, Normas e Manuais Técnicos, 167).

CÁRDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*, 2(2): 26-99, 1997.

CARDOSO, C. L. & FERES-CARNEIRO, T. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2, ano 8: 523-539, 2008.

CARVALHO, A. C. R. *et al*. Maus-tratos infantis e juvenis em foco: como pensam as instituições envolvidas? *In*: TAPPARELLI, G. & NORONHA, C. V. (Orgs.). *Vidas em Risco: quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e o privado*. Salvador: Arcádia, 2008.

CAVALCANTE, F. G. & SCHENKER, M. Violência, família e Sociedade. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

FERREIRA, A. L. *et al*. Crianças e adolescentes em situação de violência. *In*: NJAINE, K; ASSIS, A. G. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. *et al*. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, 18(1): 131-140, 2009.

HARPER, K. *et al*. (Coords.). *Erradicando o Castigo Físico e Humilhante contra a Criança: manual de ação*. Trad. Adriane Costa. Rio de Janeiro: Save the Children Suécia, 2006.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. & CANDAU, V. M. *Escola e Violência.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MURARO, H. M. S. (Org.). *Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência*. 3. ed. Curitiba: Secretaria Municipal de Saúde, 2008.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. *In*: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, 1994.

NJAINE, K.; ASSIS, S. & CONSTANTINO, P. *Impactos da Violência na Saúde*. Rio de Janeiro: Editora

Fiocruz, Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2): 507-518, 2009.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H. & MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1): 109-121, 1999.

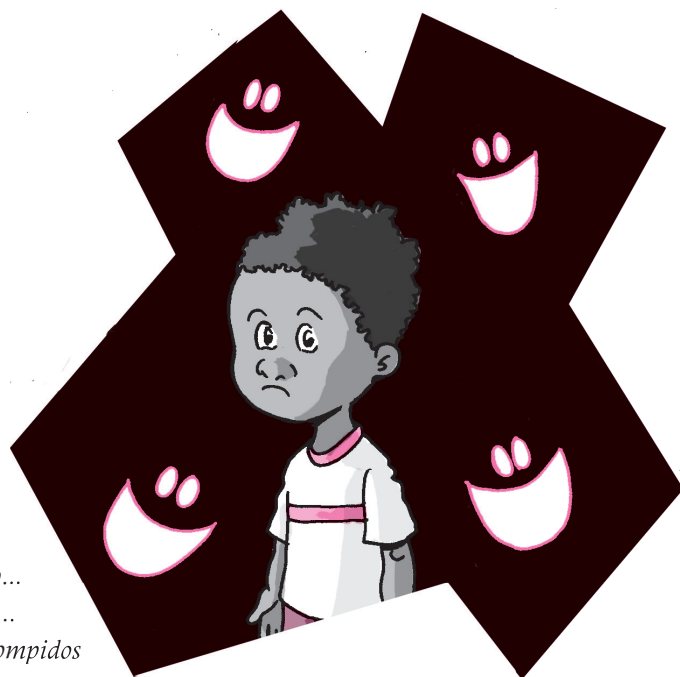
RISTUM, M. A violência doméstica e as implicações da escola. *Temas em Psicologia da SBP*, 2009. (No prelo)

VAGOSTELLO, L. *et al*. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 13(26): 190-196, 2003.

7. Reflexões sobre Promoção da Saúde e Prevenção da Violência na Escola

Joviana Quintes Avanci, Renata Pires Pesce
& Ana Lúcia Ferreira

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

Este capítulo analisa como a violência pode interferir no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Pretende também estimular e refletir sobre as possibilidades que a escola e o professor têm de minimizar ou evitar que os efeitos da violência se instaurem ou se mantenham na vida dos alunos. Com a intenção de enriquecer o debate, ao longo do capítulo, são apresentados quatro casos baseados em histórias reais e na experiência de profissionais que trabalham com o tema.

Reflexões iniciais

Iniciamos este capítulo com a fala de um pai, que serve como pontapé para a reflexão dos inúmeros problemas vivenciados por crianças e adolescentes e com os quais a escola, sobretudo a pública, se depara cotidianamente. O texto serve também para discutir como a violência na

família e na comunidade pode contribuir muito para o desenvolvimento de problemas escolares.

O RELATO DO PAI DE JUNINHO

Meu filho é fraco na escola e é perturbado e agitado em casa. Às vezes parece triste e fica quieto num canto. É muito influenciado pelos amigos, faz tudo que eles pedem. Moramos num local violento, e ele vive aprontando. Outro dia, a gente estava na rua e vimos um moleque da idade dele apanhando dos bandidos porque fez coisa errada na comunidade. Aí eu mostro para ele o destino desses meninos e pergunto: é isso que você quer pra tua vida?

Ele sai de casa e fica com o primo e as más companhias, lá no morro.

Ultimamente não faz nada que me agrade. Até jogar futebol, ele deixou! Eu não sei mais o que fazer! Já bati muito nele, até com correia e vara. Mas nada resolve. Uma vez Juninho ficou com a perna toda marcada da correada que dei, e isso parece que o revoltou ainda mais.

Acho que ele já nasceu errado! Quando eu namorava a mãe dele, ela engravidou, foi um acidente. Ela foi embora e eu criei Juninho sozinho. A minha sorte foi que minha mãe ajudou muito. Ai de mim, se não fosse ela! Mas agora ela está doente e não tem muita saúde para cuidar dele. Mora todo mundo junto, minha mãe, o marido dela e mais um tio. Mas também tem muita briga e discussão lá em casa, porque o marido da minha mãe bebe muito.

Juninho já foi suspenso duas vezes da escola. Briga muito com os colegas e não quer fazer os exercícios. Os colegas da escola tentam isolá-lo, até já ameaçaram bater em quem falasse com ele. Há dois ou três anos, fizeram na escola um tal corredor da morte. Aí quando ele passou, eles chutaram Juninho, bateram nele e colocaram o pé para ele cair. Ele caiu e começaram a rir. Aí ele ficou revoltado e não queria mais vir pra escola.

Juninho já repetiu o ano duas vezes e vive desobedecendo à professora e aos outros funcionários da escola. Só gosta do professor de Educação Física. A diretora me chamou e disse que este é o último ano de Juninho na escola. Ela disse que a escola já tentou de tudo, mas não tem mais o que fazer com ele. Me aconselhou a colocar Juninho no turno da noite. Eu não sei o que fazer.

Para refletir

Analise o comportamento de Juninho.

Quais são os fatores que contribuíram para o desinteresse dele na escola e para seus problemas de comportamento?

Como você avalia a atitude da diretora?

De que forma o Conselho Tutelar poderia apoiar e intervir em casos como este?

Os efeitos imediatos ou tardios da violência

A infância e a adolescência são fases de desenvolvimento contínuo e de intenso processo de maturação. As experiências nessas etapas da vida deixam uma espécie de registro, e, apesar de poderem ser reparadas ou reconstruídas, costumam deixar marcas importantes.

As experiências de violência são sentidas diferentemente, dependendo do momento de vida e das diferentes respostas vindas do meio em que se vive. Para as crianças, a forma como os pais lidam com os momentos difíceis da vida serve como referência.

A violência é uma experiência de vida muito particular e especialmente difícil. A criança e o adolescente, por sua vez, são bastante vulneráveis aos efeitos negativos dela decorrentes. Como já foi dito em capítulos anteriores, as várias formas de violência podem acarretar danos físicos, emocionais, psicológicos e cognitivos, alterando a sensibilidade da criança ou do adolescente ou a forma de eles lidarem com os problemas. Em todo o mundo, inúmeros estudos atestam os danos da violência para o desenvolvimento de crianças e adolescentes tanto no presente como no futuro.

Os efeitos da violência dependem principalmente (Ferreira *et al.*, 2009; Assis, Pesce & Avanci, 2006):

- Da idade e das características individuais da criança ou do adolescente, tais como o desenvolvimento psicológico, tipo de personalidade e a capacidade intelectual;
- Do tipo de violência, se física, psicológica, sexual ou negligência (apesar de muito frequentemente estas ocorrerem simultaneamente);
- Da frequência, intensidade e duração das situações de violência;
- Do tipo de relação afetiva que a criança ou adolescente tem com o autor da agressão;
- Dos fatores relacionados à situação violenta: anteriores, atuais e posteriores;
- Da representação que a criança ou o adolescente têm da violência sofrida;
- Das medidas tomadas para a prevenção de novos episódios violentos.

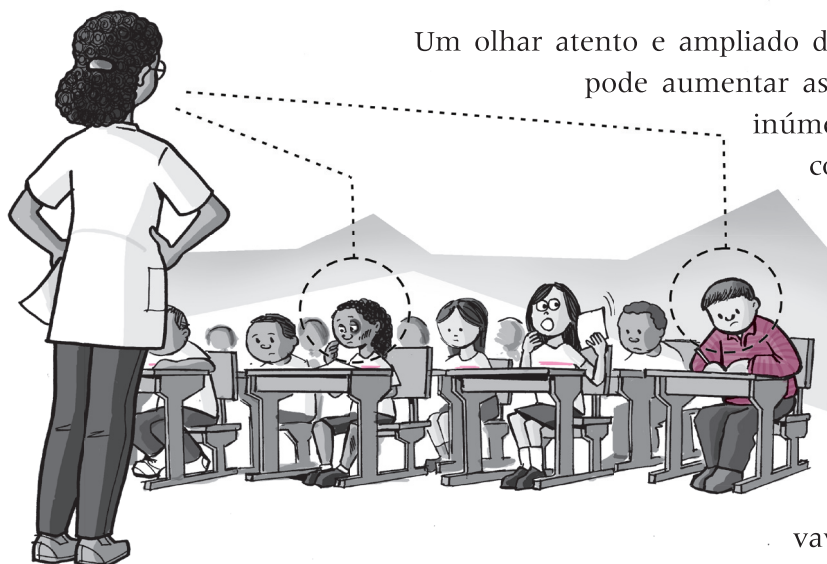
De maneira geral, as crianças pequenas estão mais vulneráveis às agressões que acontecem no âmbito familiar. No entanto, o lar cria uma condição de grande vulnerabilidade também para os adolescentes, tradicionalmente mais expostos à violência no local e no ambiente onde moram.

Atualmente já se sabe que a criança ou o adolescente que sofre alguma forma de violência tem maior risco de vivenciar diferentes episódios violentos, o que é chamado de "ciclo de violência" (Avanci *et al.*, 2009).

Pesquisas têm demonstrado que os efeitos da violência decorrem mais da combinação do contexto em que as relações violentas ocorrem e menos do efeito da violência isoladamente (Cicchetti & Toth, 1995). No entanto, a violência tem um efeito negativo independente de outras situações adversas e costuma ocorrer associada a outras situações difíceis, como problemas financeiros, alcoolismo e doenças vivenciadas pela família. Também algumas violências que ocorrem na família ou na comunidade, embora não atinjam diretamente a criança e o adolescente, mas das quais eles são testemunhas, podem afetar seu desenvolvimento. Conviver em meio a conflitos é tão danoso para a criança ou o adolescente quanto as situações em que ele próprio é o alvo. No caso de crianças e adolescentes que presenciam a violência entre os seus pais, a percepção e o aprendizado dessa forma de se relacionar pode ter como consequência a falta de limites, de capacidade de negociação, de sentimento de perigo permanente e de culpa.

Também a violência que acontece entre os irmãos acarreta efeitos negativos para a criança e o adolescente, já que o relacionamento fraterno é uma das primeiras relações sociais que o ser humano vivencia, sendo uma espécie de experimentação para interações futuras.

Independente do local ou da tipologia, a maior parte dos casos de violência contra a criança e o adolescente tem forte impacto em suas vidas e em seu desenvolvimento, podendo inclusive levar à morte, sendo a escola um local privilegiado de manifestação e detecção de sinais de violência.

Um olhar atento e ampliado dos educadores ao lidar com seus alunos pode aumentar as chances de detecção desses sinais e de inúmeras situações de risco, minimizando as consequências da violência para eles. Algumas dessas repercussões da violência na vida da criança ou do adolescente são apresentadas a seguir. Vale ressaltar que destacamos neste capítulo os efeitos mais marcantes e visíveis por parte de quem sofre. Contudo muitos dos danos também são apresentados por quem comete violência, porque provavelmente este também, de alguma forma,

é vítima. Nem sempre as repercussões da violência na vida de crianças e adolescentes são fáceis de identificar e, embora descritivamente sejam apresentadas em separado, devem ser vistas na prática de maneira inter-relacionada.

Os danos da violência no corpo

A maioria dos casos de violência contra a criança e o adolescente não deixa marcas físicas. Quando estas ocorrem, geralmente são leves e passam despercebidas. Mas é bom lembrar que a violência pode matar a criança, portanto é importante saber identificar as pequenas lesões, a fim de intervir a tempo de proteger a vítima contra agressões severas.

Não cabe ao professor a tarefa de examinar seus alunos, mas é importante estar atento a alguns sinais, especialmente em áreas não cobertas pela vestimenta, tais como cabeça, braços e pernas. O uso de roupas inadequadas ao clima (por exemplo: casaco e calças compridas em dias quentes) pode ser uma forma de esconder lesões. Quando uma marca é inexplicada ou implausível, incompatível com a história que é relatada ou com o nível de desenvolvimento da criança, é importante pensar na possibilidade de ocorrência de violência. A demora em buscar atendimento médico aumenta a suspeita, a menos que possa ser explicada por fatores como falta de transporte, impossibilidade de os pais faltarem ao trabalho ou ignorância deles a respeito da real gravidade da lesão. Tais pistas são preciosas nos casos de violência física.

As manchas roxas (equimoses) são as manifestações mais comuns de abuso em crianças e podem ser encontradas em qualquer parte do corpo. É importante lembrar que elas também se acidentam com frequência, podendo ter manchas em decorrência de quedas, esbarrões e outros. A localização das manchas pode indicar maior ou menor probabilidade de que a marca seja acidental, como, por exemplo, em áreas expostas como canelas, antebraços, queixos e supercílios. Equimoses em regiões glúteas, genitais, costas, orelhas e dorso das mãos levam a suspeitas de ocorrência não-acidental. Às vezes as manchas apresentam a forma do objeto utilizado para bater na criança (cinto, dedos das mãos, fios) ou queimá-la (colher aquecida, cigarros) (Johnson, 2009). Além das equimoses, os professores podem também se deparar com outras consequên-

cias físicas da violência, identificáveis na própria escola, tais como áreas de alopecia decorrentes de puxões no cabelo (falhas de cabelo no couro cabeludo) e fraturas ósseas repetidas.

Muitas crianças e adolescentes também apresentam sintomas físicos que não são explicados pela medicina tradicional, os quais são chamados de queixas psicossomáticas e podem também decorrer de situações variadas de violência: tonturas, dor de cabeça, cansaço, náusea e enjôo, problemas de pele, dor de estômago ou de barriga, vômito, pesadelo, prisão de ventre, distúrbios da fala, do sono e manifestações cutâneas são alguns desses problemas (Ippolito, 2004). Muitas vezes, a consequência da violência física se observa no relacionamento e no desempenho do estudante na escola.

Para refletir

Você já se deparou em sala de aula com alunos com marcas de violência no corpo? Se a resposta for positiva, o que fez a respeito? Se não ocorreu, como procederia?

Com relação aos 'abusos sexuais', a maioria ocorre sem que haja sinais físicos evidentes. Mesmo quando eles aparecem, dificilmente serão percebidos por professores, cabendo mais aos profissionais da área da saúde a sua identificação, por meio de exames clínicos. No entanto, se uma criança se queixa a seu professor de dor vaginal, peniana ou retal e relata dor para urinar ou evacuar, essas podem ser manifestações físicas de abuso sexual (Johnson, 2009).

É necessário muito cuidado ao considerar como intencionais as consequências físicas de situações de 'negligência' por parte da família. É preciso ressaltar que muitas das crianças e adolescentes que estão em sala de aula são também vítimas de descuido por parte do Estado que não lhes garante condições mínimas necessárias ao crescimento e desenvolvimento.

Crianças negligenciadas pela família e pouco supervisionadas correm maior risco de sofrer acidentes domésticos do que crianças não negligenciadas. Entre tais acidentes os mais comuns são: quedas, envenena-

mentos, queimaduras graves ou mesmo atropelamentos perto das residências (Reichenheim, Hasselmann & Moraes, 1999). Doenças crônicas sem tratamento adequado, cartão de vacinas desatualizado, desnutrição e obesidade podem decorrer de negligência com os cuidados da criança e são manifestações mais facilmente identificáveis pelos professores.

A negligência de higiene pode ser evidenciada pela falta de banho, unhas longas e sujas e roupas sujas. É importante sempre levar em consideração a situação social e econômica da família, como já dito. Comparar as condições da criança com o vestuário e o estado nutricional dos familiares pode ser uma boa dica para iniciar essa avaliação.

O atraso de desenvolvimento motor e da fala em crianças da pré-escola pode decorrer da falta de estímulo em casa (negligência afetiva). Evasão escolar, fadiga constante e pouca atividade motora são também indicadores lembrados por Ippolito (2004).

A obesidade infantil também pode ter como uma das causas prováveis a convivência com a violência: 1) seja porque as crianças são impedidas de sair de casa; 2) seja por passar muito tempo assistindo à TV ou no computador frequentemente comendo guloseimas calóricas; 3) seja porque o ambiente violento pode gerar ansiedade e facilitar a gula; 4) seja por pura negligência dos pais em relação à alimentação dos filhos.

OBESIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Identifica-se aumento do excesso de peso entre crianças e adolescentes brasileiros em ritmo acelerado, colocando a obesidade como problema de saúde pública em nosso país.

A obesidade está relacionada às maneiras de viver e às condições efetivas de vida e saúde de sociedades e indivíduos. A família, assim como as instituições de educação, têm papel importante na promoção da alimentação saudável, pois são eles que determinam os alimentos que serão oferecidos, estabelecendo limites em relação aos alimentos inadequados, tais como refrigerantes, balas, doces, guloseimas, frituras e alimentos gordurosos, visando à proteção à saúde e à prevenção do excesso de peso.

A alimentação pode ser fonte de muitas descobertas para a criança e ser uma forma de demonstrar carinho e cuidado, mas pode também servir para chantagens. O hábito de oferecer às crianças doces ou outras guloseimas, como forma de recompensa, estimula a ingestão de alimentos além das

necessidades nutricionais. O prêmio por ingerir alimentos nutritivos valoriza mais a recompensa do que o próprio alimento. Frases como "coma toda a refeição para ganhar a sobremesa", "coma as verduras e legumes e você poderá sair para brincar" são exemplos disso. Faz parte da cultura esse tipo de troca, que pode colaborar para o desenvolvimento da obesidade, uma vez que as crianças vão associando alimentos às sensações que eles proporcionam. Essas associações podem se perpetuar até a vida adulta, sendo comum o uso da alimentação como forma de compensar sentimentos negativos, facilitando o aumento de peso.

A alimentação infantil merece ser cuidada e isso não significa oferecer aos filhos tudo o que eles querem ou veem em propagandas. A educação nutricional deve envolver pais, professores, nutricionistas, manipuladores de alimentos (merendeiras) e cantineiros. Todos esses profissionais são responsáveis por incentivar que as crianças adquiram, desde cedo, hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a prevenção de problemas relacionados à alimentação, tais como a desnutrição, anemia, cáries e a obesidade infantil e, mais importante ainda, para que a criança exerça seu direito à alimentação de maneira saudável

Trechos extraídos do *Manual sobre Obesidade*, do Ministério da Saúde (Brasil, 2006).

Os danos emocionais, comportamentais e cognitivos da violência

É grande a relação da violência com as emoções, com o comportamento e com a cognição de crianças e adolescentes. No entanto, reconhecer essas consequências não é fácil. Ainda mais difícil é perceber a relação entre a vivência de violência e os problemas emocionais e cognitivos dos alunos. O caso de Mariana ilustra algumas dessas dificuldades.

AS DIFICULDADES DE MARIANA

Mariana tem 11 anos, mora numa comunidade urbana onde também estuda. Sua professora se queixa sobre a dificuldade que Mariana tem para aprender. Esquece com facilidade o que aprendeu e por vezes se cala diante dos assuntos que a turma está discutindo.

Quando se aborrece, torna-se muito agressiva com os colegas, dificultando o seu relacionamento com o grupo.

Em conversa com a mãe, ela disse que, em casa, Mariana é nervosa, bate nos irmãos e fica calada quando se pergunta o porquê de sua atitude. Ao receber algum tipo de carinho, não corresponde.

Geralda, mãe de Mariana comenta: "Meu marido está envolvido com drogas e mora com a gente. Mariana está mais agitada depois que percebeu que o pai não está bem. Já assistiu a muitas brigas nossas. Já até viu restos de drogas do pai em casa. Mariana também se queixa sempre de dores na cabeça. Eu mesma estou muito triste com a situação em que vivo. Têm acontecido coisas que não consigo entender e não tenho como resolver. Já tive até vontade de sumir pelo mundo e acabar com a minha própria vida. Peço forças a Deus para conseguir superar e não acabar fazendo uma besteira".

Em um dos encontros com a professora, ela solicitou que dona Geralda fizesse um desenho sobre o momento atual da família. Ela desenhou a figura de uma casa, com os três filhos e ela. Cada filho tinha um coração e o dela partido. Ela escreveu no próprio desenho: "Estou triste por ter batido em Mariana e ter machucado ela. Peço perdão a Deus por ter feito isso com ela". Ultimamente, essa mãe está desempregada, os filhos pedem para que ela compre presentes e sempre precisa responder que não pode, pois não está trabalhando.

Para refletir

Identifique os problemas cognitivos, emocionais e comportamentais de Mariana.

Quais são as dificuldades da escola para intervir em casos como o dela?

Que estratégias o professor e a escola poderiam desenvolver para apoiar Mariana e sua família?

Dentre alguns efeitos emocionais e comportamentais da violência estão a ansiedade, o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), a depressão, as queixas somáticas, a agressividade e o comportamento transgressor da criança ou do adolescente.

A 'ansiedade' é uma reação comum em face do perigo ou de situações ameaçadoras, como é o caso da violência. Causa mal-estar físico, aflição e agonia. No caso das crianças ou adolescentes, para considerar a ansiedade um problema, é preciso perceber se ela altera seu dia a dia na escola e em casa.

O TEPT também decorre da vivência de situações difíceis e, muito frequentemente, de eventos violentos. Envolve intenso medo, impotência

ou horror, com revivência da situação dolorosa a partir de recordações, sonhos aflitivos, sofrimento intenso e fuga dos espaços ou de ambientes que propiciaram tal experiência.

Em 24 de fevereiro de 1984, um homem numa cidade dos Estados Unidos atirou repetidamente em crianças de 1ª a 4ª séries a partir da janela de sua casa que ficava em frente à escola onde estavam os estudantes. Matou um aluno e um adulto e feriu mais 13 crianças. Três grupos de estudantes (113 crianças, 10% dos alunos da escola) foram entrevistados entre 6 e 16 semanas após o tiroteio, e os pesquisadores observaram o seguinte:

- Crianças que estavam no pátio e muito expostas ao tiroteio apresentaram muitos sintomas de TEPT e minimizaram o perigo que sofreram, apesar de estarem em local perigoso.
- As crianças dentro da escola estavam relativamente protegidas do tiroteio e apresentaram TEPT moderado. Suas falas oscilaram entre a segurança do momento e o medo de invasão da escola pelo atirador.
- Crianças ausentes da escola não apresentaram sintomas de TEPT, mas se lembraram do episódio como se estivessem próximas e no exato momento do tiroteio. Tenderam a ampliar a importância da sua participação na situação de violência na escola (Pynoos & Nader, 1989).

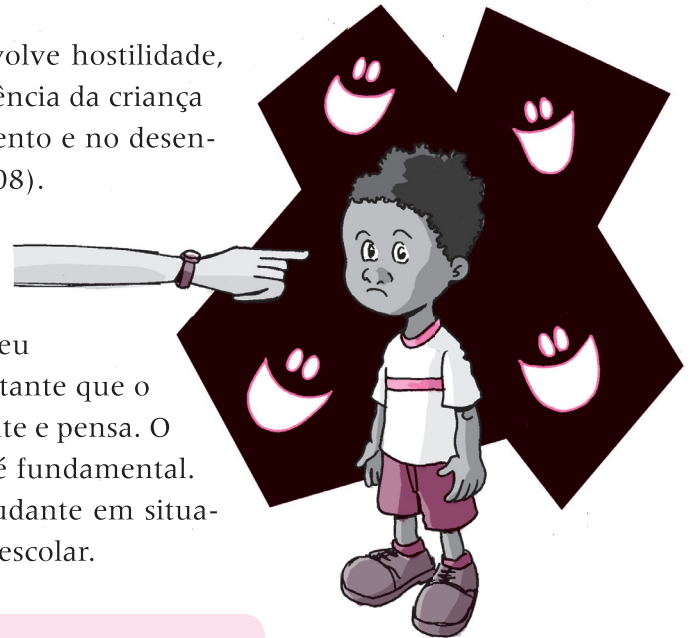
Para refletir

Em sua escola, como os professores e a direção costumam orientar e apoiar os alunos em situações em que a violência da comunidade atinge o ambiente escolar?

Seja qual for a situação difícil vivida pelo estudante e sua família é importante que o professor os escute e os acompanhe e, se necessário, os encaminhe aos serviços especializados oferecidos pela própria escola ou por profissionais competentes.

A ‘depressão’ em crianças e, mais ainda, em adolescentes, é mais comum do que imaginamos, sendo pouco percebida pelos familiares e profissionais de educação. A timidez, o isolamento e a tristeza são marcas da depressão, assim como outros sinais que podem expressar a convivência com situações violentas.

Dentre os tipos de violência, a psicológica, que envolve hostilidade, rejeição e crítica severa ao comportamento e à aparência da criança ou do adolescente, é a que mais influi no aparecimento e no desenvolvimento da depressão (Avanci, Assis & Pesce, 2008).

Ajuda muito se o professor estiver atento às práticas disciplinares utilizadas pela família, ao tipo de relacionamento entre os pais e à interação de seu aluno com os amigos e com a comunidade. É importante que o educador escute com atenção o que o aluno fala, sente e pensa. O reconhecimento da família como parceira também é fundamental. Fortalecê-la para poder proteger e não expor o estudante em situações de violência é uma das tarefas da comunidade escolar.

SINAIS DA DEPRESSÃO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES (Achenbach & Rescorla, 2001):

- Dificuldade de relacionamento e retraimento;
- Timidez;
- Tristeza ou infelicidade;
- Pouca energia;
- Preferência por ficar só;
- Ter prazer em poucas coisas;
- Problemas no sono;
- Alteração no peso ou apetite;
- Baixa autoestima;
- Dificuldade de concentração;
- Ideias de morte e de suicídio.

Alguns sinais de comportamento agressivo (Achenbach & Rescorla, 2001):

- Ameaçar as pessoas;
- Ter acesso de raiva;
- Ser sistematicamente desobediente em casa e na escola;
- Ter mudanças de humor;
- Atacar as pessoas;
- Entrar em muitas brigas;
- Destruir as coisas;
- Exigir que prestem atenção em si;
- Ser cruel e maltratar as pessoas.

Muitos estudos também indicam o 'comportamento agressivo' como uma forma de reação aos maus-tratos sofridos ou testemunhados pela criança ou pelo adolescente, especialmente no ambiente familiar. Pais que utilizam a violência como forma de punição demonstram a seus filhos que essa é a forma de proceder no mundo (Bordin *et al.*, 2009; Vitolo *et al.*, 2005). O comportamento da criança e, mais tarde, do adolescente,

Alguns sinais de comportamento transgressor (Achenbach & Rescorla, 2001):

- Falta de arrependimento;
- Desrespeito a regras;
- Mentir ou enganar;
- Andar com más companhias;
- Matar aula;
- Xingar ou falar palavrões;
- Fumar cigarro, usar drogas ou bebidas alcoólicas;
- Estragar coisas públicas;
- Fugir de casa;
- Pôr fogo nas coisas;
- Roubar em casa ou fora.

é reflexo de seu relacionamento com pessoas que lhes servem de referência, com destaque para pais e professores.

O 'comportamento transgressor' se caracteriza, em especial no caso de adolescentes, pelo 'envolvimento em sérios atos infracionais'. Pode se constituir em efeito da violência que vivenciam e envolver sérias violações de regras sociais, destruição de objetos e patrimônio, defraudação, furtos e roubos.

O senso comum frequentemente associa a criança agressiva e transgressora com a presença de conflitos no seu contexto de vida, fenômeno conhecido como "multigeneracionalidade da violência" (Santos, 2001; Salomon, 2002). No entanto, embora pareça evidente que "violência gera violência", não há relação direta entre comportamentos agressivos e transgressores e vivência de situações de violência. Na prática, tais comportamentos costumam resultar de uma interação de fatores e não meramente de uma reprodução direta da violência. O ambiente familiar, comunitário e social também contribui muito para esses comportamentos, influenciando o estado emocional e comportamental da criança ou do adolescente.

A agressividade e a transgressão na infância e na adolescência são preocupações crescentes de pais e professores, pois constituem alterações de conduta que habitualmente apresentam evolução negativa e demonstram resistência às tentativas de controle da família e da escola. Diversos estudos vêm apontando uma relação entre história de violência familiar na infância e criminalidade na adolescência e na vida adulta (Assis, 1999; Salomon, 2002, Williams, 2002).

O educador precisa estar atento para reconhecer que o comportamento agressivo e transgressor em crianças e adolescentes é um sinalizador – e até mesmo denunciador – da convivência de seu aluno com a violência.

O 'Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade' (TDAH) é outro problema frequente nas escolas. É o tema da moda em escolas e em ambulatórios de saúde mental. Estima-se que o TDAH esteja presente em 5% a 10% das crianças em idade escolar e em 2% a 6% dos adolescentes no mundo todo. É mais comum no sexo masculino e em parentes biológicos de primeiro grau.

Frequentemente, crianças e adolescentes com TDAH têm problemas no desempenho escolar, em relacionamentos interpessoais com familiares e outras crianças e têm baixa autoestima. É comum que o TDAH ocorra concomitantemente com outros distúrbios emocionais, comportamentais, de linguagem e de aprendizagem. Vários fatores interferem na expressão do TDAH (desde componentes genéticos a estressores psicossociais familiares), de modo que a situação da criança deve ser minuciosamente investigada por especialistas antes que seja feito o diagnóstico desse transtorno.

A criança ou adolescente com TDAH apresenta comportamento inadequado para o seu estágio de desenvolvimento. Geralmente as dificuldades se iniciam antes dos 7 anos de idade, continuam por pelo menos seis meses, e podem ser diagnosticadas em dois ou mais ambientes, não sendo secundárias a outro problema de comportamento (Raishevich & Jensen, 2009).

A criança ou adolescente com TDAH do tipo predominantemente desatento é dócil e fácil de lidar, porém tem dificuldade para aprender desde o início de sua vida escolar. Geralmente o estudante com TDAH é lento ao copiar coisas do quadro, lento para fazer o dever de casa e sente necessidade de acompanhamento dos pais ou orientadores. Isso contribui para que tenha baixa autoestima, podendo desenvolver outros problemas como ansiedade ou depressão.

É muito comum que crianças agitadas, agressivas ou com dificuldades de lidar com os limites impostos pelas regras escolares ou familiares sejam consideradas hiperativas sem, no entanto, ter sido feita avaliação adequada da situação.

Os fatores genéticos são mais bem conhecidos na etiologia do TDAH do que os sociais. No entanto, sabe-se que a violência familiar e comunitária são alguns aspectos do ambiente que podem, em conjunto com outros fatores, propiciar o surgimento de TDAH (Vasconcelos *et al.*, 2005).

É de grande importância que os alunos com TDAH sejam incentivados pelos professores. Ser desatento não equivale a ser incapaz de aprender. Crianças hiperativas, quando têm atenção adequada, são capazes de aprender tão bem quanto as outras.

Para saber mais

Em pesquisa realizada num município da região metropolitana do Rio de Janeiro com 500 crianças de escolas públicas foi constatado que a violência é muito mais relatada por aquelas que apresentam sinais de depressão, ansiedade, TEPT, de agressividade e de comportamento transgressor. Essas crianças foram muito mais humilhadas e criticadas, presenciaram mais violência em casa e também foram, elas próprias, mais vítimas de violência familiar, escolar e comunitária.

Para saber mais, leia a série Violência e Saúde Mental Infanto-Juvenil, que contempla os seguintes livros:

AVANCI, J.; ASSIS, S. & PESCE, R. *Depressão em Crianças: uma reflexão sobre crescer em meio à violência.* Rio de Janeiro: Ensp, Claves/Fiocruz, CNPQ, 2008.

ASSIS, S. *et al. Ansiedade em Crianças: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância.* Rio de Janeiro: Ensp, Claves/Fiocruz, CNPQ, 2007.

PESCE, R.; ASSIS, S. & AVANCI, J. *Agressividade em Crianças: um olhar sobre comportamentos externalizantes e violências na infância.* Rio de Janeiro: Ensp, Claves/Fiocruz, CNPQ, 2008.

Esses livros podem ser acessados na Biblioteca Virtual Violência e Saúde, em <www.bvsvs.icict.fiocruz.br>.

Alguns sinais do TDAH (Achenbach & Rescorla, 2001):

- Ser agitado, não parar quieto;
- Ser impulsivo, agir sem pensar;
- Comportar-se de modo infantil, como se tivesse menos idade;
- Não conseguir terminar as coisas começadas;
- Ser distraído, não conseguir prestar atenção por muito tempo;
- Ficar no 'mundo da lua', perdido nos próprios pensamentos (devaneios);
- Não ter bom desempenho escolar;
- Ser desatento, distrair-se com facilidade;
- Ficar com o olhar parado, 'olhando o vazio'.

Para saber mais sobre violência na escola e estratégias de intervenção, acesse: <www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=684>

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautada no diálogo, reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória sobre o conhecimento acumulado. Essas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade do ensino (Abramovay & Rua, 2002: 300).

Para refletir

Você já teve algum estudante com diagnóstico de TDAH em sua turma? Como foi feito tal diagnóstico? Como a escola abordou a questão com o aluno e com sua família?

Para o profissional de educação, as repercussões da violência no 'desenvolvimento cognitivo' são alvo de evidente preocupação. Como já se tem conhecimento, toda a aprendizagem se processa numa interação entre as condições internas da criança ou adolescente, as condições externas do meio físico e social e os objetos do conhecimento, representados pela leitura, escrita, a variedade de disciplinas, valores e atitudes que circulam na escola. No caso de haver um ambiente escolar, familiar ou comunitário atravessado por situações de violência, seu reflexo ocorrerá, de alguma forma, na aprendizagem do aluno.

Traumas, limitações circunstanciais, clima de tensão, tudo isto contribui para que o estudante vá menos à escola, concentre-se menos, estude menos e, por fim, cresça menos moral e culturalmente. A solução pode estar em várias vias diferentes, e a participação da escola, da família e do Estado é fundamental.

Uma Pesquisa Nacional intitulada *Escola e Violência* (Abramovay, 2002), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2001, mostra que os estudantes que apresentavam graves atos de violência na escola, como a sexual ou envolvendo arma de fogo, declararam mais: 1) falta de concentração; 2) ambiente escolar pesado; 3) diminuição da qualidade das aulas; 4) falta de vontade de ir às aulas; 5) dificuldades na interação com professores e outros alunos; 6) desejo de vingança da agressão sofrida. Nesse estudo de abrangência nacional, os autores verificaram que a violência estava mais presente nas escolas da rede pública de ensino, não sendo observadas diferenças entre os meninos e as meninas.

Outro estudo sobre adolescentes cariocas aponta que os que se percebem com pior desempenho na escola têm menos supervisão familiar, pior relacionamento com pais e professores, contam com menos apoio em seu ambiente, fazem mais uso de álcool e drogas, cometem mais atos de transgressão social, apresentam problemas psicológicos, têm baixa

autoestima, são mais insatisfeitos com a vida e são, em maiores proporções, vítimas de violência na família, na escola e na localidade em que residem (Assis *et al.*, 2007). O estudante com mais dificuldades na escola, comumente, está emaranhado em situações difíceis. A escola e mais ativamente o professor e a direção precisam estar atentos para ajudá-los.

Atividade 1

Identifique dois a três professores, colegas de trabalho, e os entreviste buscando saber:

1. Se em sua vida profissional, como docente, já identificou alunos vítimas de violência. Quais foram os indícios e a atitude tomada. A partir das respostas, pergunte como ele desenvolveu seu trabalho com esse aluno e como analisa a situação.
2. Caso a equipe técnica da escola tenha sido informada, qual foi o encaminhamento dado pela escola?

Analise as experiências apresentadas pelos colegas com base na discussão do texto.

Drogas e violência

O consumo de drogas é uma prática milenar que se transformou em preocupação mundial por causa de sua comercialização em larga escala e porque algumas produzem graves consequências para a saúde física e psicossocial. Seu uso, que costuma ser fonte de prazer, é também uma espécie de anestésico contra as dificuldades sociais e familiares. Dentre os vários tipos de drogas, o álcool é o mais socialmente aceito e utilizado.

A adolescência é a fase da vida com maior exposição e vulnerabilidade às drogas. Em geral, a experiência inicial ocorre em idade precoce. Apesar de, nos últimos anos, ter crescido a consciência de que o consumo frequente e pesado de drogas é um mal para o indivíduo e para a sociedade, a grande maioria dos estudantes relata apenas o uso experimental (Liberal 2003). Os educadores são muito importantes na prevenção e nas intervenções nos casos em que o uso já tenha se instalado.

O uso de drogas está associado a vários comportamentos de risco como gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, violência,

O que é droga? Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é qualquer substância capaz de alterar as funções biológicas e possivelmente a estrutura dos organismos vivos, agindo no sistema nervoso central e produzindo alterações no comportamento, humor e cognição (Liberal, 2003). Há drogas lícitas como os medicamentos, o álcool e o tabaco, e ilícitas como cocaína, maconha e crack. Todas alteram a consciência e cada uma destas tem efeitos específicos.

abandono escolar e problemas com a justiça. Está relacionado com 50% dos suicídios entre os jovens e 80% dos acidentes de carro (Liberal, 2003). Tem também forte associação com baixo rendimento escolar.

Pesquisas têm demonstrado que há muitos fatores que levam o adolescente ou o jovem a procurar as drogas, sendo que os ligados à família são os mais ressaltados, dentre os quais citamos: ambiente familiar caótico, por exemplo, com pais usuários de drogas ou com transtorno mental; pais não-participantes na vida dos filhos; e falta de vínculo familiar com a criança ou o adolescente (Liberal, 2003; Abramovay & Castro, 2005). Nesse sentido, a violência na família pode ser considerada um fator coadjuvante para o consumo abusivo de drogas, embora o contexto familiar sozinho não possa ser responsabilizado por isso. A família é apenas um dentre os vários contextos de convivência do jovem, que incluem também os amigos, o ambiente comunitário e outros. Não podem ser desprezados como fatores predisponentes, a curiosidade, os conflitos pessoais e o desencantamento dos estudantes com a escola.

É preciso tornar as escolas protegidas e voltadas para a proteção integral. No caso das drogas, além dos programas específicos de orientação, é importante estimular os estudantes à busca de outras alternativas de prazer e de conhecimento que dignifiquem a vida individual e a responsabilidade social (Abramovay & Castro, 2005).

Para refletir

Como sua escola tem trabalhado a questão das drogas? E você, em sua prática pedagógica vem tratando do tema de forma adequada?

Geralmente, no ambiente escolar, quando o assunto é drogas prevalecem os estigmas e os preconceitos, o que prejudica ações de orientação e de prevenção. É importante livrar-se da postura de culpabilização do estudante no caso de uso de drogas, pois o uso abusivo é mais sintoma do que causa de problemas pessoais e sociais.

Ao professor, cabe ajudar à realização dos sonhos e dos ideais de seus estudantes, canalizando suas energias para a construção de projetos referenciais em suas vidas. É importante que o professor evite abordagens proibitivas, amedrontadoras, dramáticas ou sensacionalistas. Ao tratar do tema ele deve buscar e utilizar informações claras e objetivas que possam ser compartilhadas para o bem de todos.

OUTROS EFEITOS DA VIOLÊNCIA
(Marcondes Filho *et al.*, 2002; Reichenheim, Hasselmann & Moraes, 1999).

- Ideação, tentativas e cometimento de suicídio;
- Problemas de comportamento sexual, gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis/HIV nas vítimas de violência sexual;
- Reprodução da violência no próprio comportamento;
- Distúrbios nutricionais infantis;
- Fuga de casa para a vivência nas ruas.

Importante: os sintomas devem ser vistos em interação!

Como suspeitar que seu aluno esteja usando drogas?
(Liberal, 2003)

- Quando ele perde a noção de tempo e de espaço;
- Quando passa a achar que apenas seu ponto de vista é correto;
- Quanto passa a mostrar-se sempre inquieto;
- Quando troca a noite pelo dia;
- Quando anda com pessoas que usam drogas ilícitas;
- Quando se afasta das pessoas que mais lhe querem bem;
- Quando começa a apresentar problemas de saúde que não tinha antes;
- Quando passa a apresentar confusão mental;
- Quando passa a ter esquecimentos contínuos.
- Quando seu desempenho escolar piora e com o tempo abandona os estudos;
- Quando passa a ter mudanças constantes de humor;
- Quando tornar-se agressivo e hostil;
- Quando passa a ser impontual em seus compromissos.

Prevenir a violência e promover a saúde e a qualidade de vida na escola

> *Acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolverem melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades.*
>
> Bowlby

A abordagem de prevenção da violência e de promoção da saúde vem crescendo muito nas escolas. 'Prevenir a violência' significa antecipar, evitar ou tornar quase impossível que esse fenômeno aconteça.

Sabemos que pensar na prevenção das situações de violência parece muito difícil, principalmente quando nos deparamos com situações graves. Campanhas educativas (a exemplo do que vem ocorrendo nas novelas de televisão) que tratam do tema da violência entre colegas de escola e entre familiares são exemplos de prevenção, pois permitem mudar o olhar e questionar o comportamento dos que se identificam (Assis & Avanci, 2009).

A 'promoção da saúde e da qualidade de vida' nas escolas está muito relacionada à ideia de prevenção da violência. No entanto, ultrapassa essa proposta, pois visa, principalmente, a fortalecer os fatores de proteção perante as adversidades da vida, a estimular as potencialidades de cada estudante e a promover o autocuidado e a ajuda mútua. Requer que os

indivíduos, as famílias, os grupos e a sociedade se responsabilizem e se comprometam em adotar um estilo de vida saudável, um comportamento de responsabilidade e cuidado mútuo entre si e com o meio ambiente. Precisa de requisitos como paz, educação, habitação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade (Buss, 2000; Assis & Avanci, 2009).

A resiliência é considerada como o resultado final de processos de proteção que não eliminam os riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar com situações difíceis de forma efetiva e a sair fortalecido da mesma (Yunes, 2001).

Como já falamos neste capítulo, a presença de violência na vida das crianças e adolescentes não é fator determinante para a ocorrência de muitos dos problemas que descrevemos. A existência de um ambiente afetivo e de apoio material é, no entanto, um dos aspectos mais importantes para proteger o estudante que enfrenta violências e outras adversidades. Quando a mão protetora do educador e da escola estão presentes, os efeitos danosos de eventos indesejáveis ou violentos podem ser reduzidos ou extintos. E quando uma criança ou um adolescente que passou por situações de violência consegue tocar a vida para frente, construindo caminhos positivos, está sinalizando que dispõe de fatores internos e que os capta do meio em que vive (principalmente no ambiente escolar, na família e na comunidade) para estimular o seu potencial de resiliência ao longo da vida.

Segundo Rutter (1987), os processos de proteção têm quatro principais funções:

- Reduzir o impacto das situações difíceis e de risco;
- Reduzir as reações negativas em cadeia, posteriores às situações difíceis;
- Cultivar e manter a autoestima através de relacionamentos seguros, afetuosos e confiáveis;
- Criar oportunidades para reverter os efeitos das situações difíceis e adversas.

Existem três tipos principais de proteção atuando desde a infância. O primeiro é a própria capacidade individual de se desenvolver de forma autônoma, com autoestima positiva, autocontrole e com características de temperamento afetuoso e flexível. O segundo é dado pela família, provendo estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte. O terceiro é o apoio oferecido pelo ambiente próximo, por meio do reforço obtido pelo relacionamento com amigos, professores ou outras pessoas significativas e de referência, reforçando o sentimento de ser querido e amado (Emery & Forehand, 1996; Garmezy, 1985).

Ressaltamos neste capítulo a fundamental importância que você, profissional de educação, tem no processo de construção da resiliência de um estudante. Apesar de a primeira e principal fonte de cuidados e segurança ser proveniente da família, a escola tem importância insubstituível, pois se insere em um contexto social maior para onde as potencialidades do jovem se expandem.

É a partir do apoio social recebido seja na escola, seja na família, seja na comunidade, que o jovem fortalece sua capacidade de reconhecer e efetuar trocas relacionais, o que lhe proporciona uma base estável ao longo da vida. O sentimento de se sentir apoiado precisa ser formado, mantido e renovado a cada dia.

APOIO SOCIAL RECEBIDO POR RICARDO

Ricardo, um menino de 10 anos, nos mostra a importância de ser querido e cuidado. Mora com sua mãe numa pequena casa situada numa comunidade muito pobre e violenta. Seus pais separaram-se quando o menino tinha 8 anos. Até essa idade, o menino passou por várias adversidades como: desemprego dos pais, problemas de saúde da mãe, que faz tratamento para alta pressão arterial, e alcoolismo do pai que algumas vezes, ao estar embriagado, agredia verbalmente e, algumas vezes, fisicamente, a ele e a sua mãe.

Aos 10 anos Ricardo se mostra uma pessoa feliz e bem-humorada. Relaciona-se bem com todo mundo na escola, desde o faxineiro até os professores, mantendo relação de amizade e sentindo-se querido por eles. Adora jogar bola e, uma vez que mora em frente a um campo de futebol, pratica esse esporte quase todo o dia. Já fez teste para ser jogador em dois grandes clubes, ficando muito decepcionado quando foi reprovado. Passada a tristeza e a decepção Ricardo avalia que a "vida segue" e que vai continuar correndo atrás de outras oportunidades. A mãe apoia o filho e acredita no futuro dele.

Interessante é que Ricardo conta que sua vida nem sempre foi assim. Quando convivia com o pai, chegava à escola muitas vezes chorando e não conseguia se concentrar nas aulas, fato que prejudicava sua aprendiza-

gem. A professora, ao perceber a situação, chamou-o para conversar e identificou os problemas que vivenciava. Solicitou a presença da mãe à escola expondo-lhe a situação do menino. Colocou-se à disposição para ajudá-los com o apoio da equipe escolar e tomando as devidas providências para interromper a violência sofrida pelo menino e para oferecer tratamento ao pai agressor.

O menino considera que sua relação com o pai tenha melhorado depois que ele se separou de sua mãe, e que seu desempenho escolar também esteja melhor, já que consegue ter mais concentração nas aulas. Quando perguntado como se sente ele responde: "Sou feliz pra caramba!"

O conjunto de atributos que protege uma criança com potencial desenvolvido de resiliência, como Ricardo, lhe dá algumas vantagens no decorrer da vida. Podemos supor que se Ricardo crescesse sob condições muito mais adversas e não tivesse convivido com pessoas que o apoiaram diante das dificuldades sua vida seria diferente. Ou então, quem sabe, seria uma pessoa bem parecida ao que é hoje, pois sua singularidade seria suficiente para fazê-lo reconhecer as formas e os caminhos para a superação dos problemas. Podemos também indagar sobre o futuro de Ricardo, caso um evento mais adverso vier a ocorrer em sua vida. No entanto, não há dúvidas de que o apoio da escola e de sua mãe foram fundamentais para o fortalecimento de sua vida.

Esse caso mostra também que ser resiliente não significa ser invulnerável aos problemas. Todos nós passamos por adversidades, nos abatemos e sofremos diante delas, assim como Ricardo. Porém, quando conseguimos unir atributos internos de força com ajuda do meio em que vivemos, é possível "dar a volta por cima" com mais facilidade, presteza e alegria.

Conforme já falamos, a escola e o professor são especialmente importantes nesse processo, já que lidam diariamente com pessoas em pleno crescimento e desenvolvimento, podendo escolher caminhos mais ou menos seguros.

Para refletir

Como você, professor, pode ajudar a promover ambientes que ajudem os alunos a saírem fortalecidos, apesar de pagarem os custos físicos, emocionais, materiais e relacionais decorrentes das violências e de outros problemas enfrentados?

Sabemos das dificuldades imensas que constituem a rotina de um professor e acreditamos que se os profissionais de educação forem orientados para ser cada vez mais resilientes em sua vida pessoal e profissional, sem dúvida, contribuirão para formar também crianças e adolescentes cada vez mais resilientes.

Educadores resilientes são os "que usam sua energia produtivamente para realizar metas na escola, em face às adversidades" (Patterson, Collins & Abbott 2004). Os autores dessa definição operacional observaram, através de um estudo, que professores mais resistentes e perseverantes são os que fizeram uma escolha ativa pela profissão, portando valores pessoais relacionados ao senso de justiça social. Em geral, expressam a certeza de que seus alunos precisam dele como educador e exibem sentimento de compaixão e compreensão das necessidades dos jovens. Alguns professores apontam a espiritualidade, a religião ou simplesmente alguma crença do aluno como fonte de resiliência por lhes proporcionar a força necessária para enfrentar as dificuldades do dia a dia.

Outra característica dos educadores resilientes é reconhecer que muito de seu desenvolvimento profissional vem da troca e da interação com outras pessoas, inclusive com os estudantes. Quando necessário, procuram informações com colegas de profissão, em outras instituições, participam de eventos educativos e buscam outras fontes de informação, como a Internet. Da mesma forma, procuram estender seu aprendizado para outros colegas, tentando ajudá-los nos desafios de ser educador, tecendo trocas e redes de informação.

Tutor de resiliência é uma pessoa ou instituição que, através do afeto, favorece o tratamento da ferida e a ressignificação da situação difícil vivida (Cyrulnik, 2004). É também aquele que fortalece a habilidade do aluno para a tomada de decisões e o estimula para o desenvolvimento de suas habilidades. Cuidar e acreditar no potencial da criança e do adolescente é uma das características mais valiosas de um tutor de resiliência.

Tais educadores, em lugar de se colocar como vítimas do sistema escolar, tendem a se responsabilizar por mudanças e a resolver muitos problemas de forma intuitiva e criativa o suficiente para driblar a demanda burocrática que tende a esgotá-los.

Qualquer que seja o temperamento da criança, sua capacidade de lidar com as dificuldades é influenciada pelos seus cuidadores. Ela precisa sentir que é especial para os que a cercam. Pais, avós e educadores têm grande potencial para reforçar nela a noção de que as dificuldades fazem parte da vida e podem ser superadas, sem que se percam os trilhos de seu desenvolvimento. A resiliência não é um estado adquirido e imutável, mas um fenômeno psicológico passível de ser construído e promovido

através de processos educativos que facilitem ou tornem as pessoas mais capazes de enfrentar as dificuldades que têm na vida.

Um dos tutores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar é a escola, pois ela possui funções que vão além da produção e da reprodução do conhecimento, como, por exemplo, sendo incentivo para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Professores e equipe escolar, por terem contato direto e diário com os estudantes, estão em posição única e privilegiada para promover ações que estimulem a resiliência.

Para refletir

Na sua escola, há iniciativas que visam a prevenir a violência e a promover a qualidade de vida dos alunos? Como sua escola poderia agir para ser tutora de resiliência?

Professores dedicados à infância e à adolescência precisam ter acesso à aprendizagem de medidas favoráveis e protetivas capazes de auxiliar uma criança ou um jovem a resistir às situações adversas, de forma singular, específica e adequada. Seu papel deve se estender ao ambiente familiar e comunitário quando se trata de proteger seus alunos. Nesse sentido, os pais são de extrema relevância no papel de tutores de resiliência, e incluí-los nas intervenções aumenta a efetividade de qualquer ação proposta pelo educador.

A SAÚDE DE JÚLIA

Júlia era uma menina de 8 anos, moradora de uma comunidade muito pobre e violenta da cidade de São Paulo. Sua família vivia em extrema vulnerabilidade social. Aos 6 anos de idade, Júlia foi vítima de um atropelamento e teve que passar por várias cirurgias. Esse acidente a impediu de frequentar o ano inicial do Ensino Fundamental, a classe de alfabetização. No ano seguinte, ainda muito fragilizada e com algumas restrições, voltou para a escola e acompanhou sua turma do segundo ano, por causa da idade que tinha. A necessidade de ser alfabetizada e o interesse de Júlia em aprender mobilizaram a professora Estela que a acompanhou durante todo aquele ano. Essa educadora promoveu atividades de recuperação específicas para Júlia, designou-lhes trabalhos diferenciados e lhe deu muito afeto, para que ela, mesmo diante de todas as adversidades, se sentisse acolhida.

Ao final do período letivo, a professora sugeriu que no ano seguinte o trabalho que realizava com Júlia tivesse continuidade com a professora Dalva, pessoa que poderia acolher a menina e sua família, dando-lhes condições de que fosse eficiente na leitura e na escrita. Dalva recebeu a proposta como um desafio. Afinal, teria que dar continuidade a um trabalho de inclusão, afeto e de alfabetização daquela criança tão fragilizada pelas circunstâncias vividas. A família, apesar das dificuldades, era muito presente e acompanhava o desenvolvimento da filha, mesmo sem ter uma bagagem suficiente de conhecimento formal. Foi o envolvimento dessa família com o desenvolvimento da filha, o desejo de aprender de Júlia e a dedicação das professoras que a fizeram aprender muito além das letras e das palavras. Júlia, a cada dia se desenvolvia mais e melhor, ensinando aos colegas de turma, aos professores e aos funcionários da escola uma lição de vida: sua capacidade de superar dificuldades e dar a volta por cima.

Naquele final de ano, no dia em que se comemorava o Natal, a mãe entrou na sala com um presente! Um bolo pequeno e simples que simbolizava seu reconhecimento ao trabalho das professoras Dalva e Estela, responsáveis pela alfabetização de Júlia, que já lia e escrevia com muita propriedade. Para as professoras que contemplavam aquele gesto simples e repleto de sentido, o significado ia muito, muito além!... Aquele bolo representava a Medalha de Ouro nas Olimpíadas da Vida!

Ao final deste capítulo, ressaltamos que o desenvolvimento pleno de uma pessoa é menos influenciado pelas adversidades e mais pelos recursos protetores que ela dispõe ao longo da vida. Cabe aos professores, comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, diante de situações de violência ou de problemas significativos na vida de um estudante, buscar informações sobre como proceder e colocar-se como um agente de proteção. É importante ter em mente que os problemas se tornam menores se houver pessoas com quem podemos contar.

> Eu acredito é na rapaziada
> Que segue em frente e segura o rojão
> Eu ponho fé é na fé da moçada
> Que não foge da fera e enfrenta o leão
> Eu vou à luta com essa juventude
> Que não corre da raia a troco de nada
> Eu vou no bloco dessa mocidade
> Que não tá na saudade e constrói
> A manhã desejada
>
> Gonzaguinha

Atividade 2

Descreva dois casos: um em que você observa o efeito negativo da violência no desenvolvimento de um aluno. E outro que, apesar da vivência de situações violentas, o aluno conseguiu se proteger e ser protegido, não desenvolvendo problemas escolares, emocionais ou comportamentais.

Reflita, em ambas as situações, o que diferencia os casos e como a escola e você atuam com esses alunos e suas famílias. Analise os casos a partir dos conceitos de prevenção da violência e promoção da saúde abordados no texto.

Referências

ABRAMOVAY, M. *Escola e Violência*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. *Drogas nas Escolas*. Brasília: Unesco, Rede Pitágoras, 2005.

ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. *Violência nas Escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ACHENBACH T. M. & RESCORLA, L. A. *Manual for the ASEBA School-age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual de Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ASSIS, S. G. de. *Traçando Caminhos numa Sociedade Violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

ASSIS, S. G. de. A violência familiar produzindo reversos: problemas de comportamento em crianças escolares de São Gonçalo, RJ. Rio de Janeiro: CNPQ, 2007. (Relatório final de pesquisa)

ASSIS, S. G. de & AVANCI, J. É possível prevenir a violência? Refletindo sobre risco, proteção, prevenção e promoção da saúde. *In*: NJAINE, K.; ASSIS, S. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Educação à Distância da Escola Nacional de Saúde Pública, 2009.

ASSIS, S. G. de; PESCE, R. & AVANCI, J. *Resiliência: enfatizando a proteção na adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, S. G. de *et al*. *Ansiedade em Crianças: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância.* Rio de Janeiro: Ensp, Claves/Fiocruz, CNPQ, 2007.

AVANCI, J.; ASSIS, S. & PESCE, R. *Depressão em Crianças: uma reflexão sobre crescer em meio à violência*. Rio de Janeiro: Ensp, Claves/ Fiocruz, CNPQ, 2008.

AVANCI, J. *et al*. Quando a convivência com a violência aproxima a criança do comportamento depressivo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2): 383-394, 2009.

BORDIN, I. A. *et al*. Severe physical punishment: risk of mental health problems for poor urban children in Brazil. *Bulletin of World Health Organization*, 87(5): 336-44, 2009.

BOWLBY, J. *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual sobre a Obesidade*, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Cadernos de Atenção Básica, 12) (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1): 163-178, 2000.

CICCHETTI, D. & TOTH, S. L. The developmental perspective on child abuse and neglect. *American Academy Children Adolescent Psychiatry*, 34: 541-565, 1995.

CYRULNIK, B. *Os Patinhos Feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

EMERY, R. E. & FOREHAND, R. *Parental Divorce and Children´s Well Being: a focus on resilience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FERREIRA, A. L. *et al*. Crianças e adolescentes em situação de violência. *In*: NJAINE, K.; ASSIS, S. & CONSTANTINO, P. (Orgs.). *Impactos da Violência na Saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, Educação à Distância da Escola Nacional de Saúde Pública, 2009.

GARMEZY, N. Stress and resistant children: the search for protective factors. *In*: STEVENSON, J. (Ed.). *Recent Research in Developmental Psychopatology*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

IPPOLITO, R. (Coord.). *Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

JOHNSON, C. F. Abuso e negligência contra crianças. *In*: KLIEGMAN, R. M. *et al*. *Tratado de Pediatria*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LIBERAL, E. F. (Org.). *Construindo Escolas Promotoras de Saúde*. São Paulo: Atheneu, 2003.

MARCONDES FILHO, W. *et al*. Tentativas de suicídio por substâncias químicas na adolescência e juventude. *Adolescencia Latinoamericana*, 3(2), 2002.

PATTERSON, J. H.; COLLINS, L. & ABBOTT, G. A study of teacher resilience in urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1): 3-11, 2004.

PYNOOS, R. S. & NADER, K. Children´s memory and proximity to violence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2): 236-241, 1989.

RAISHEVICH, N. & JENSEN, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *In*: KLIEGMAN, R. M. *et al*. *Tratado de Pediatria*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H. & MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1): 109-123, 1999.

RUTTER, M. Psychosocial Resilience and Protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3): 316-331, 1987.

SALOMON, Z. Situação da criança e do adolescente em Israel: crescendo em ambientes violentos. Vulnerabilidade e resiliência. *In*: WESTPHAL, M. F. (Org.). *Violência e Criança*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, G. E. *Intervenção com Famílias Portadoras de Deficiências Especiais: o caso de pais agressores*, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

VASCONCELOS, M. M. *et al*. Contribuição dos fatores de risco psicossociais para o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 63(1): 68-74, 2005.

VITOLO, Y. L. C *et al*. Crenças e atitudes educativas dos pais e problemas de saúde mental em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 39(5): 716-724, 2005.

WILLIAMS, L. C. A. Abuso sexual infantil. *In*: GUILHARD, H. F. *et al.* (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a teoria do comportamento*. Santo André: Esetec, 2002.

YUNES, M. A. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

8. A Escola e a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes

Ana Lúcia Ferreira

"Tecendo a manhã"
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos
(...)
e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo

Em capítulos anteriores foi abordado o que a própria escola pode fazer quando detecta que seus alunos estão envolvidos com diversos tipos de violência (familiar, comunitária, *bullying*, discriminação de gênero, dentre outras). Neste capítulo ampliamos a discussão para falar do trabalho em rede, envolvendo outros setores também responsáveis pela proteção da criança e do adolescente.

As crianças vítimas de maus-tratos precisam de acompanhamento multissetorial. Isto quer dizer que, além dos recursos da escola, é necessário acionar outros, fora dela, estabelecendo uma rede de serviços que atenda a elas, a suas famílias e, se necessário, que ofereça suporte aos profissionais da escola.

O trabalho em rede

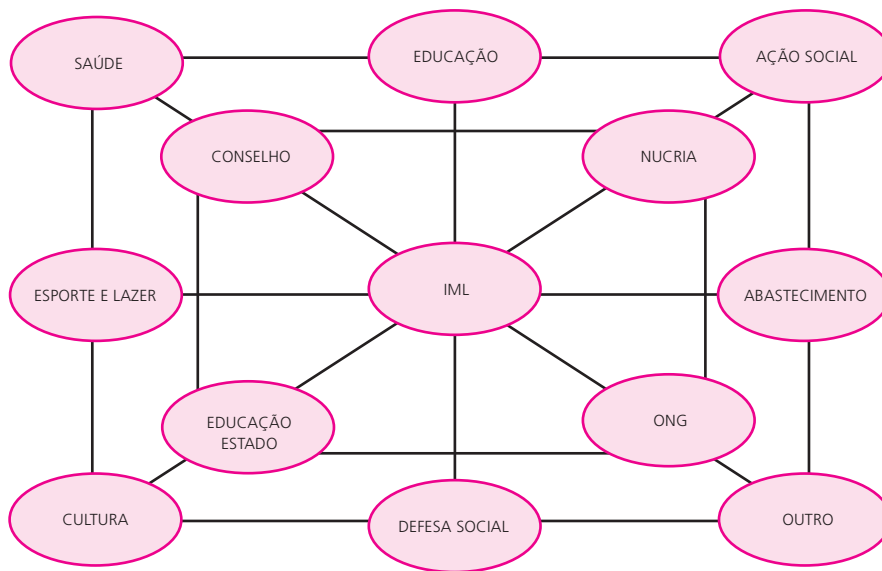
Compreendemos como rede "um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais" (Lorencini, Ferrari &

Garcia, 2002: 298). Estes autores nos lembram que a articulação entre as redes de defesa e proteção exige organização do sistema de atendimento, prevenção e responsabilização. Para isso, é necessário que as escolas tenham um mapeamento de programas e projetos públicos (do governo) e privados (ONGs) existentes na sua área de atuação.

O trabalho em rede é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem. Lorencini, Ferrari e Garcia (2002) identificam como ações da rede, dentre outras: que os casos sejam discutidos de forma sistemática ou em situações de crise por todos os profissionais envolvidos no atendimento; que esses profissionais tenham acesso aos registros de prontuários e processos judiciais; que haja visitas aos locais de atendimento, como abrigos, fórum, escola, clínica, serviço de saúde, domicílio; que sejam interinstitucionais para troca de saberes e experiências.

Em Curitiba (Paraná) foi implementada, em 2000, a "Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência", cujo foco temático é a violência doméstica (Muraro, 2008). Para o trabalho efetivo da rede são consideradas como características básicas: flexibilidade, diversidade, horizontalidade, multiliderança, corresponsabilidade, compartilhamento, autonomia e sustentabilidade. "Pensar em rede significa conceber a idéia de articulação, conexão, vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros, interdependência de serviços para garantir a integralidade da atenção aos segmentos sociais vulneráveis ou em situação de risco social ou pessoal" (Muraro, 2008: 25). Para que isto aconteça é necessária uma mudança de olhar de cada setor. Tais concepções e recomendações são aplicáveis às mais diversas situações de atendimento à violência, e não apenas as de âmbito intrafamiliar.

Observemos na Figura 1 como funciona a Rede de Proteção de Curitiba/Paraná.

Figura 1 – Organograma da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência de Curitiba

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2009), o papel da escola na garantia de direitos das crianças e adolescentes é importante, mas ela sozinha tem alcance limitado. Todos os que fazem parte desse sistema deveriam atuar de forma convergente, a fim de que a proteção seja integral.

SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O sistema se divide em três eixos: promoção, controle e defesa. No eixo da promoção estão as políticas sociais básicas e os órgãos de atendimento direto, como as escolas e os serviços públicos de saúde. O eixo do controle engloba as entidades que exercem a vigilância sobre a política e o uso de recursos públicos para a área da infância e da adolescência, como os conselhos de direitos e os fóruns. A terceira linha de ação é a defesa, que reúne órgãos como defensorias públicas, conselhos tutelares, Ministério Público e Poder Judiciário, com a função de intervir nos casos em que os direitos de crianças ou adolescentes são negados ou violados. Para saber mais sobre o Sistema de Garantia de Direitos, consulte o *site* do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), hospedado no *site* da Presidência da República Federativa do Brasil.

Para saber mais

O Projeto "Escola que Protege" tem como objetivo integrar a escola à Rede de Proteção Integral para prevenir e combater o ciclo de violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Para saber mais a respeito dessa proposta, leia o documento "Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes". *Cadernos Secad*, 5. Brasília: MEC, maio 2007. Disponível em: <www.//portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/cad_escolaqprotege.pdf>

Para refletir

A escola onde você trabalha já desenvolve algum trabalho em rede, mesmo que não seja para a atenção a crianças vítimas de violência? Que setores da sua comunidade poderiam compor uma rede de atenção às crianças vítimas de violência em colaboração com a escola?

Articulação entre a escola e a rede da saúde

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão.

Beto Guedes

Com frequência, as escolas encaminham crianças com suspeita de serem vítimas de violência para serviços de saúde. A parceria com esses serviços traz grande vantagem porque os profissionais que atendem possuem conhecimentos que podem esclarecer problemas detectados na escola. É na escola que a criança permanece grande parte de seu tempo, e os professores, então, têm mais chance de interagir e observar as crianças que, ao mesmo tempo, estão sob a atenção dos profissionais de saúde.

A decisão de encaminhar para serviços de saúde, em geral, não gera conflito entre os professores. Muitos comportamentos das crianças vítimas de violência são vistos também em crianças não-vitimizadas (agressividade, dificuldade de aprendizado) e a escola geralmente já possui um fluxo de encaminhamento para avaliação em algum serviço de saúde ou os próprios pais já têm contato com pediatra que acompanha a criança. A avaliação complementar à da escola necessita ser feita por neurologistas, psicólogos, ginecologistas ou outros profissionais que nem sempre estão disponíveis na rede. Apesar de tais dificuldades, o encaminhamento partindo da escola costuma ser uma ação aceita pelos pais, e os profissionais de saúde, por sua vez, procuram atender à demanda.

A existência de um objetivo comum – a atenção integral como forma de defender os direitos de crianças e adolescentes – entre esses dois componentes da rede (serviços de saúde/escola) serve como mola propulsora para a integração entre eles, sendo frequente a comunicação através de relatórios de ambas as partes ou mesmo a comunicação direta a respeito de algum 'aluno-paciente'. Essa interação se faz necessária porque profissionais das áreas da saúde e da educação possuem competências diferentes e específicas e, muitas vezes, olhares complementares a respeito de um mesmo problema.

AS DIFICULDADES DE RONALDO

Ronaldo é um adolescente de 15 anos, que está na 4ª série do Ensino Fundamental e frequenta a escola atual há quatro meses. Foi encaminhado por apresentar retardo mental leve e não ter se adaptado a outros colégios. Foi colocado numa turma regular onde há outro menino com problema semelhante ao seu. Por apresentar alterações de comportamento como ficar distraído, não aceitar ordens da professora e fazer muita 'bagunça' em sala de aula, comprometendo as atividades do coletivo, foi colocado pela direção do colégio em outra turma. Seu amigo permaneceu na turma original, o que deixou Ronaldo muito chateado e se sentindo injustiçado.

Certo dia, a diretora recebeu um telefonema do serviço de saúde onde o adolescente era acompanhado e foi informada de que a mãe de Ronaldo havia solicitado que a equipe do hospital tentasse interferir na situação, senão ela o transferiria para outra escola. A profissional de saúde contou que Ronaldo estava sendo acompanhado por um serviço especializado de atendimento a crianças vítimas de violência por suspeita de abuso psicológico: sua mãe exigia comportamentos que não eram compatíveis com o grau de desenvolvimento dele, além de ser muito rígida e o agredir verbalmente. Informou também que o adolescente era portador de uma síndrome que cursava com retardo mental e um problema no coração. No início do acompanhamento naquele serviço de saúde, um ano antes, a mãe compreendia pouco a doença e o grau de limitação mental de seu filho. Havia sido desenvolvido um trabalho com ela no sentido de esclarecê-la sobre suas dúvidas, tranquilizá-la em relação ao problema cardíaco (cuja possibilidade de morte era muito remota, mas a mãe demonstrava muito receio em relação a isto) e melhorar a qualidade da relação e o vínculo entre ela e o filho.

A diretora sabia detalhes da vida de Ronaldo e tinha uma visão diferente a respeito da mãe do adolescente: considerava que ela não dava limites ao filho, fazia tudo o que ele queria porque ele era doente, e havia ameaçado tirar o filho da escola caso ele não voltasse para a turma original. Segundo a diretora, todos os alunos tinham que seguir regras estabelecidas pela escola e ela não poderia ter agido de forma diferente com Ronaldo, pois seria um

mau exemplo aos demais colegas. A escola tinha mais de dez turmas especiais além das regulares e a equipe era treinada frequentemente para lidar com crianças e adolescentes com os mais diversos problemas. A partir do contato com a escola os profissionais de saúde verificaram que a mãe havia alterado seu comportamento para outro extremo, mostrando-se superprotetora, deixando de impor limites e usando a doença do filho para justificar ações não aceitas na disciplina escolar. Tais questões passaram, então, a ser trabalhadas no serviço de saúde e na escola.

Para refletir

Em virtude da situação de Ronaldo, a escola e o serviço de saúde tiveram experiências diferentes sobre a relação entre a mãe e o adolescente. Que consequência prática pode ocorrer no direcionamento das ações dos dois setores envolvidos a partir do contato estabelecido entre eles?

Atividade 1

Além dos centros municipais de saúde e hospitais, muitos municípios do país contam hoje com profissionais de saúde que têm grande integração com as comunidades: os agentes comunitários de saúde e os profissionais do Programa de Saúde da Família (PSF). Esses profissionais, por estarem dentro das comunidades, geralmente também estão próximos às escolas e podem ser parceiros importantes para uma avaliação conjunta da situação familiar e para o acompanhamento e o desenvolvimento de ações de proteção da criança e do adolescente.

Procure saber se na área onde a sua escola está localizada há agentes comunitários de saúde e equipes do PSF. Verifique se sua escola já estabeleceu algum contato com eles e em que situações foram necessárias intervenções conjuntas. Caso contrário, procure identificar situações em que essa integração seja possível e desejável. Justifique.

Embora os serviços de saúde sejam parceiros para ajudar na avaliação e tratamento das crianças vítimas de violência, seu poder de proteção da criança é limitado (poucas vezes podem utilizar as chamadas 'internações hospitalares sociais') e, tal como a escola, não têm papel de responsabilizar quem cometeu violência. Uma iniciativa a ser utilizada pela escola para acionar as ações de proteção e responsabilização é a notificação ao Conselho Tutelar.

Articulação entre a escola e o Conselho Tutelar

Como definido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Conselho Tutelar "é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente". Em cada município deverá haver pelo menos um Conselho Tutelar. Cada Conselho deve ter cinco membros, eleitos pelos cidadãos locais para mandato de três anos, sendo permitida uma reeleição. Para ser conselheiro tutelar, a pessoa precisa ter reconhecida idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município do Conselho (Brasil, 2002).

Os Conselhos possuem pessoal administrativo e apoio de equipe técnica (psicólogos, assistentes sociais) para auxiliá-los no atendimento à população. Compete-lhes a aplicação de medidas de proteção à criança e ao adolescente sempre que os direitos reconhecidos em lei forem ameaçados ou violados: por ação ou omissão da sociedade ou do estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; ou em razão da própria conduta dos jovens (ECA, art. 98), inclusive nos casos de ato infracional praticado por criança abaixo de 12 anos (ECA, art. 105).

De acordo com o ECA, são atribuições do Conselho Tutelar:

- Atender crianças e adolescentes que necessitem de medidas de proteção;
- Atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas necessárias (encaminhamentos para serviços, programas e tratamentos, advertência);
- Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.
- Encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- Providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária para o adolescente autor de ato infracional;
- Requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

Para saber mais a respeito das atribuições do Conselho Tutelar, leia o Estatuto da Criança e do Adolescente, disponível no *site* <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

- Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- Representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos.

Embora haja na sociedade uma forte associação entre os Conselhos Tutelares e a possibilidade de perda da guarda das crianças pelos pais, essa medida é de competência exclusiva dos juízes da infância e da juventude, além da destituição da tutela e suspensão ou destituição do poder familiar. Os conselheiros podem, certamente, influenciar nas decisões judiciais, uma vez que são eles que tomam a decisão de encaminhar uma situação para a justiça e o fazem através de um relatório. No entanto, como vimos, a função do Conselho Tutelar é muito mais ampla e diferente da que lhe é atribuída pelo senso comum como uma instituição ameaçadora e punitiva.

Especificamente no campo da educação, o Conselho Tutelar pode ajudar não apenas atuando nas diversas formas de violência contra as crianças, mas também garantindo frequência regular do aluno na escola, através de medidas aplicadas aos pais. A garantia de vaga e a manutenção da criança em horário integral no ambiente escolar são formas de proteção muito utilizadas pelo Conselho Tutelar em casos de crianças e adolescentes em situação de risco social.

A pesquisa “Bons Conselhos”, baseada em 3.476 Conselhos Tutelares existentes no país (71% do número existente – Ceats/Fia, 2007), sinaliza algumas dificuldades existentes na articulação entre eles e o sistema educacional:

- 26% dos conselhos tutelares brasileiros indicaram a necessidade de assessoria pedagógica, mas nunca são atendidos quando solicitam apoio da escola.
- Pouca requisição de assessoria pedagógica pelos Conselhos que, mais comumente, buscam ajuda de outros setores, a exemplo da saúde (26% dos Conselhos dizem nunca terem solicitado ajuda pedagógica).
- 87% dos Conselhos são ou já foram demandados para resolver problemas de disciplina escolar. Esse dado configura um desvio de função.

As razões alegadas variaram desde a falta de clareza quanto a suas funções, carência da oferta de serviços em suas localidades e necessidade de dar respostas à população atendida por eles.

- Foi apontada pelos conselheiros tutelares como principal dificuldade encontrada em seu trabalho: a falta de clareza na definição de papéis entre o Conselho Tutelar e o sistema escolar do município.

Esses dados indicam uma possível cisão entre o trabalho dos Conselhos e a ação das escolas, o que pode estar reduzindo a eficiência de ambos os órgãos públicos no atendimento à população infantil.

Vale ressaltar que muitos conselhos tutelares do nosso país funcionam em ambientes e em condições precárias, e é importante que os profissionais que lidam com eles conheçam essa realidade, compreendam melhor suas limitações e ajudem-nos a buscar soluções para as dificuldades.

A Turma da Mônica em "O Estatuto da Criança e do Adolescente"

Existe um gibi, elaborado a partir da parceria entre a Mauricio de Sousa Editora e o Unicef, que apresenta o ECA para crianças. Embora gratuito, é protegido por direitos autorais que pertencem a Mauricio de Sousa Produções. Sua reprodução gráfica só está autorizada para impressão 'caseira' com fins estritamente educativos. Para conhecê-lo, acesse: <www.unicef.org/brazil/pt/monica_estatuto.pdf>.

É um material interessante para que você, professor, trabalhe o tema dos direitos da Criança e do Adolescente com seus alunos.

 Atividade 2

Procure saber se há Conselho Tutelar na sua cidade. Se houver, quantos são? O que fazem? Que tipos de violência são atendidas pelos conselheiros?

Como se dá a integração entre a escola e o Conselho Tutelar?

A integração se dá por uma via de duas mãos: tanto o Conselho pode acionar a escola (seja solicitando a matrícula de um aluno, ampliação do horário de permanência na escola ou relatórios a respeito de uma criança que o conselheiro esteja acompanhando) quanto a escola pode acionar o Conselho.

Uma vez que os Conselhos recebem casos que são de determinada área de atuação próxima à sua sede, e também as escolas, em geral, atendem crianças e adolescentes que moram em sua proximidade, é provável que as escolas lidem, em sua maioria, com apenas um Conselho Tutelar. Desta forma, é recomendável que cada escola conheça o Conselho de sua área e estabeleça relações com ele, mesmo antes que surjam problemas a serem resolvidos por ambos.

Sendo a escola acionada para interferir em uma determinada situação, cabe a ela atender à solicitação do Conselho na medida do possível. É importante lembrar que também a família e, se for pertinente, a criança e o adolescente, devem participar ou ser informados sobre as decisões.

Uma vez feito o contato entre o Conselho e a escola, é importante que as decisões sejam tomadas em conjunto e ambas as instituições tenham ciência dos motivos que conduziram à tomada de decisão.

Quando é a escola que procura o Conselho Tutelar, em geral tal ação é realizada a partir de uma notificação. Além dos casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, outras situações podem necessitar da intervenção do Conselho Tutelar caso os recursos internos da escola tenham se esgotado sem resolução de problemas, como faltas frequentes e injustificadas, evasão escolar, uso de drogas e indisciplina grave. Os casos devem ser comunicados com relatório das ações já realizadas pela escola e seus resultados, para que o Conselho Tutelar possa aplicar as medidas de proteção adequadas.

PARA SABER MAIS

O ECA estabelece que o Conselho Tutelar tem o poder de requisição do serviço público de educação, dentre outros (Art.136). Mais especificamente, estabelece como medida de proteção a "matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental" (Art. 101). A escola, na impossibilidade de atender à requisição por falta de vagas, deve justificar formalmente ao Conselho. Nesse caso, o Conselho deve se mobilizar, no sentido de promover a ampliação de vagas na região que apresenta tal demanda, indicando-a para o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Poder Executivo ou, ainda, noticiando ao Ministério Público a situação de oferta irregular de vagas (algo que fere os direitos coletivos). Na situação de não atendimento injustificado das requisições do Conselho, cabe o recurso da representação à autoridade judiciária (Art. 136).

A relação de diversos setores com o Conselho Tutelar é, muitas vezes, conflituosa. Por envolver situações difíceis, há muitas cobranças por parte das instituições envolvidas e das famílias. Sendo assim, é importante que as tensões sejam resolvidas a fim de que o foco esteja voltado exclusivamente para a proteção das crianças e dos adolescentes, ao invés de estar voltado para desavenças entre instituições. A escola pode se tornar um importante aliado do Conselho na sua missão de proteção especial nas situações de ameaça ou violação de direitos.

Por conhecer melhor o estudante, ter contato diário com ele, e, muitas vezes, com algum familiar, a escola pode oferecer subsídios ao conselheiro e poupar-lhe tempo e esforço na compreensão da situação. Além disso, pode ser uma importante aliada na intervenção, acompanhando as medidas aplicadas pelo Conselho e fortalecendo o trabalho junto ao estudante e sua família.

Outra forma de interação entre a escola e o Conselho Tutelar acontece quando um responsável procura diretamente o Conselho para relatar situações de violações perpetradas pelos profissionais da educação. Vejamos a seguir uma situação real de notificação pela família ao Conselho Tutelar.

No capítulo 3 este tipo de violência contra a criança é discutido com mais profundidade.

A PROFESSORA MÁRCIA E O CONSELHO TUTELAR

Márcia é professora da 4ª série de uma escola particular. Certo dia ela foi chamada à direção da escola, onde havia chegado carta solicitando seu comparecimento à sede do Conselho Tutelar da região. Márcia compareceu na data marcada e foi informada de que a mãe de um aluno havia feito uma notificação relatando que a professora havia jogado um giz em seu filho para que ele ficasse calado durante a aula. Márcia, de fato, havia se descontrolado durante uma aula na qual os alunos estavam muito agitados e, depois de pedir várias vezes que mudassem o comportamento, havia atirado o giz em um deles.

Para refletir

O que você acha desta situação? É comum em sala de aula um professor perder o controle sobre a turma e reagir de forma violenta (física ou verbalmente)? Acontecem situações como essa em sua escola? Há algum tipo de apoio aos professores para que atinjam melhor desempenho disciplinar durante as aulas? Que medidas a direção da sua escola toma quando professores têm dificuldade de controlar uma turma?

Notificação de casos de violência contra a criança e o adolescente

A escola tem papel importante no Sistema de Garantia de Direitos. Cabe também a ela assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente promovendo a prática da cidadania e da participação dos meninos e meninas, além de notificar, por exemplo, casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, no entanto, ela tem dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema, por sua vez, em geral não a reconhece como tal.

Unicef

A afirmação em epígrafe, 19 anos após a promulgação do ECA, reforça o que vários trabalhos vêm enfocando nos últimos anos: entre a obrigatoriedade da notificação, imposta pelo ECA, e a prática dos profissionais (não apenas das escolas, mas também de outros setores, como o de saúde e o judiciário) há ainda um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com o ECA, no seu capítulo II, artigo 245:

"Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente" é uma infração administrativa, sob pena de "multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência".

A notificação é considerada um processo em dois estágios: o da detecção dos maus-tratos (ou seja, a suspeita da ocorrência ou o conhecimento de que eles ocorreram) e o estágio da notificação propriamente dita (ou seja, o procedimento de notificar o ocorrido à autoridade competente). Com base nesses estágios e de acordo com o que os próprios professores admitem fazer, Goebbels *et al*. (2008) classificaram os professores em três categorias: os que nunca suspeitam (não-detectores), os que suspeitam, mas nem sempre notificam (notificadores inconsistentes) e os que sempre notificam os casos suspeitos (notificadores consistentes).

Para refletir

Em qual dessas categorias anteriores você se enquadraria? Reflita sobre a sua posição perante as discussões trazidas no texto.

Vários obstáculos têm sido identificados, em diversos países, para que a notificação seja realizada adequadamente pelas escolas. No Brasil, destacamos alguns (Ristum, 2007; Granville-Garcia *et al*., 2009; Vagostello, 2003; Unicef, 2009):

- Os investimentos em treinamentos que podem melhorar esta prática têm tido como alvo os profissionais da saúde e não os da educação. Sem formação adequada para reconhecer nos alunos indícios de que estão sofrendo violência, ela não é nem identificada nem notificada;
- Os professores não conhecem o seu papel quanto a esse problema (a escola não se vê como agente interruptor do ciclo da violência); têm medo de se expor às consequências adversas que a notificação pode acarretar (ex: retaliação por parte dos pais); muitos consideram a violência familiar um assunto que diz respeito à esfera privada da família, não cabendo à escola a ação de notificar; a violência comunitária nem sempre é reconhecida como causa dos problemas apresentados pelos alunos, nem como passível de intervenções da escola.
- Os professores conhecem pouco da legislação (ECA), alguns admitem não ter interesse pelo assunto e nem sempre tomam ciência dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente, como o Conselho Tutelar e as delegacias especializadas.

Em alguns outros países, cinco grandes grupos de causas têm sido identificados para a não notificação pelos profissionais da educação:

- Treinamento inadequado em relação à detecção e às ações que devem ser tomadas diante dos casos;
- Dúvidas em relação às definições do que sejam casos suspeitos e confirmados de abuso;
- Medo de retaliação contra a criança e a família, de prejudicar a relação do professor com a família ou entre a criança e sua família;
- Desaprovação dos pais sobre a decisão de notificar;

- Experiências negativas com notificações anteriores que não resultaram em ações esperadas, ou crença de que a escola pode resolver a questão melhor do que a agência de proteção;
- Características dos profissionais e dos casos: geralmente notificam-se mais os casos que foram revelados, aqueles onde havia séries de lesões visíveis no decorrer do tempo e os mais chocantes (Hawkins & McCallum, 2001).

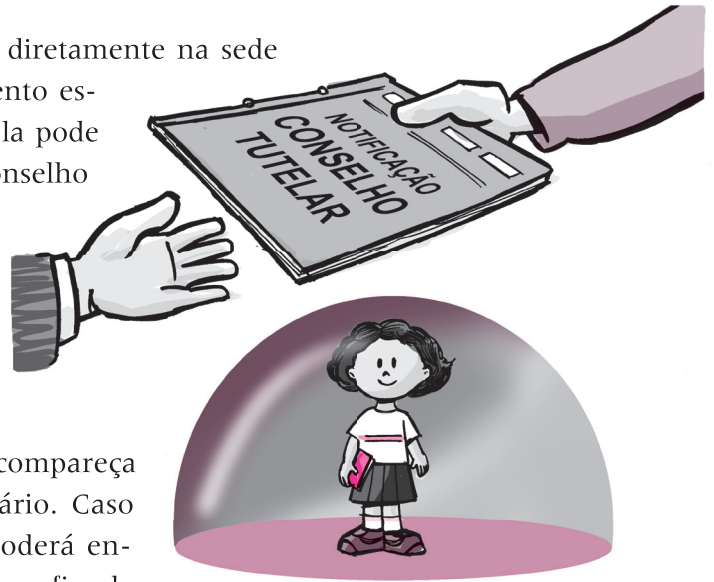
Em contrapartida, a crença de que notificar é responsabilidade dos professores e de que eles podem prevenir futuros danos à criança pode estimular a postura ativa dos educadores. Discussões abertas na escola a respeito de suspeitas, bem como maior experiência dos professores, têm sido outros fatores associados a maiores índices de notificação (Goebbels *et al.*, 2008).

Atividade 3

Você já fez alguma notificação ao Conselho Tutelar? Teve dificuldade(s) ao realizar esse procedimento? Se sim, quais foram? Caso contrário, procure levantar com outros professores se já tiveram essa experiência e que aspectos positivos e negativos eles destacariam em relação a ela.

Santana (2002: 323) recomenda que se estabeleça uma sólida parceria com os órgãos de proteção a fim de superar o "angustiante dilema" pelo qual passam os profissionais para notificar um caso de maus-tratos (obrigatório por lei), em decorrência da falta de segurança de algumas áreas onde trabalham. Considera que o planejamento conjunto pode desencadear ações eficazes, sem que venham a "se traduzir necessariamente em um risco para a comunidade usuária e para a equipe, tampouco em omissão por parte dos profissionais ao fechar os olhos para o problema e entregar crianças à própria sorte".

Mais do que cumprir o que determina a lei, a notificação realizada pela escola amplia as possibilidades de proteção às crianças e adolescentes vítimas de violência. Considerar a notificação como uma possibilidade de proteção da vítima, e não de punição do agressor, ajuda o profissional e a família a conduzirem sem problemas esta etapa quando há situações suspeitas ou confirmadas de maus-tratos.

A notificação ao Conselho Tutelar pode ser feita diretamente na sede do Conselho, por telefone ou através de documento escrito (encaminhado por fax ou pelos correios). Ela pode até mesmo ser anônima. O importante é que o Conselho Tutelar receba informações precisas, tais como o nome da criança, seu endereço e um resumo sobre os maus-tratos suspeitos ou confirmados.

Em geral, ao receber a notificação, o conselheiro tutelar envia para a residência da criança uma carta padrão, solicitando que o responsável compareça à sede do Conselho em determinado dia e horário. Caso considere a situação muito grave, o Conselho poderá enviar uma equipe à escola ou à residência da criança a fim de agilizar as ações de proteção.

Caso algum familiar ou os profissionais tenham receio de represálias por parte do agressor, o medo deve ser comunicado ao conselheiro e não se constituir em impeditivo para fazer a notificação. O conselheiro poderá, junto com professores e familiares que repudiam o comportamento agressor, encontrar meios de proteger a criança sem colocar em risco outras pessoas.

Cabe ao Conselho Tutelar investigar a situação notificada e decidir as medidas a serem aplicadas. Caso julgue necessário, deve solicitar relatórios da escola, dos serviços de saúde ou de outros órgãos envolvidos na situação, a fim de compor sua avaliação final. Cabe também ao Conselho decidir se o caso necessita de intervenção policial ou do poder judiciário, fazendo os encaminhamentos cabíveis. Embora ocorra muito raramente, é possível que os educadores que acompanham a criança sejam convocados para depor.

Existem hoje no país algumas iniciativas que possibilitam o registro de dados sobre violência contra crianças e adolescentes:

- Por meio dos serviços de saúde que possuem uma ficha de notificação específica, que deve ser preenchida em tres vias: uma enviada à Secretaria Municipal de Saúde, outra fica com a instituição de saúde onde a criança foi atendida e a terceira é enviada ao Conselho Tutelar;
- Por meio do Sistema de Informação para a Infância e Adolescência (Sipia), que é um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais

preconizados no ECA. Ele é informatizado e de responsabilidade da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), vinculada à Presidência da República. O Sipia se organiza em quatro módulos e um deles possui campos para registro dos casos atendidos pelos Conselhos Tutelares. Embora o Sipia ainda não esteja implementado em boa parte dos Conselhos Tutelares do Brasil, os dados já existentes mostram a importância da implementação do sistema.

- Por meio da própria escola. Existe uma ficha escolar (veja apêndice na página 230) de encaminhamento de caso (Resolução/CD/FNDE/N°37 de 22 de julho de 2008), que encaminha estudantes (crianças e adolescentes), cujos os direitos foram violados, a órgão da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. É importante que as informações estejam completas nestas fichas, oferecendo orientações para a tomada de decisão e para a ação do Conselho Tutelar.

Vamos conhecer o caso de Eduardo que contribui para a reflexão sobre a notificação e suas implicações na proteção de crianças e adolescentes.

EDUARDO E O SONO FORA DE HORA

Eduardo, com 7 anos, chegou à escola no turno da tarde e dormiu durante todo o período de aula, atitude que não lhe era habitual. A professora perguntou-lhe porque estava cansado, e Eduardo contou que havia tomado alguns comprimidos que eram de sua mãe. A diretora da escola telefonou para o Conselho Tutelar, que buscou a criança na escola, foi até a creche dos dois irmãos mais novos e levou as três crianças para um abrigo. Ao chegar para buscar os filhos no colégio e na creche, a mãe tomou ciência do que havia ocorrido e, no Conselho Tutelar, foi informada que só outro responsável poderia tirar as crianças da situação de abrigamento. O pai estava internado. A avó materna veio de outro estado para que as crianças retornassem para casa e nenhuma investigação junto aos pais ou outra medida foi tomada em relação à família. A avó retornou para Minas Gerais um mês depois, e as crianças ficaram sob os cuidados dos pais.

Para refletir

De que outra forma a escola poderia ter interferido no caso de Eduardo?

CONTINUIDADE DOS PROBLEMAS DE EDUARDO

Quando Eduardo estava com 9 anos, chegou à mesma escola com uma marca vermelha no pescoço. Ao ser questionado, contou que o pai havia lhe batido com um sapato. Novamente o Conselho Tutelar foi acionado, mas dessa vez a família foi chamada pelo conselheiro para explicar o que havia acontecido. Os pais e as crianças estavam muito assustados pela possibilidade de novo abrigamento e se sentiam perseguidos pela escola. Em relação ao primeiro episódio, ocorrido dois anos antes, o casal explicou que o pai estava internado à época por causa de fortes dores nas costas, tendo sido diagnosticada tuberculose na coluna. No dia, a mãe estava sozinha em casa com Eduardo e, enquanto arrumava a casa, ele havia subido numa cadeira e pegado os remédios controlados de uso da mãe, que os deixava sobre a geladeira para não haver risco de as crianças encontrá-los. Em relação ao abuso físico perpetrado pelo pai, este justificou dizendo que desde que soube que estava com tuberculose óssea, sua vida (e a de sua família) havia mudado muito: teve que se aposentar do serviço público devido às fortes dores que sentia, com isso seu salário diminuiu muito e a esposa passou a trabalhar fora, o que nunca havia feito antes. Ele, por sua vez, havia passado a tomar conta da casa e dos filhos, funções antes desempenhadas pela esposa. Os filhos, três meninos de 5, 7 e 9 anos, eram muito agitados e não sabiam respeitar seus momentos de dor. Por isso, havia se descontrolado e batido em Eduardo. Mas se dizia arrependido. O Conselho Tutelar encaminhou a família para acompanhamento psicológico e marcou encontros regulares dos pais na sede para verificar a evolução da situação.

Para consolidar seus conhecimentos.

Você já leu, anteriormente, as definições de negligência e de abuso físico. Reveja essas definições, aplique-as à situação e discuta com outros professores o caso de Eduardo.

Embora para os dois episódios tenha havido explicação da família em relação ao ocorrido com Eduardo, as duas situações eram diferentes: na primeira, parece ter havido ingestão acidental de medicamentos, e a escola poderia: 1) ter chamado a mãe para se explicar; 2) ter feito contato com a creche dos irmãos para saber se havia indícios de negligência em relação a eles; 3) ter optado pela não notificação, orientação da mãe sobre prevenção de acidentes, alertando-a sobre a necessidade de notificação caso a situação de repetisse. No segundo episódio, a doença do pai e a mudança da dinâmica familiar não justificam o abuso físico: a notificação, de fato, deveria ser feita de imediato.

Nesse caso, apesar do contato do Conselho Tutelar com a Unidade de Saúde e a creche, esses serviços não estabeleceram entre si uma comunicação efetiva que repercutisse em atenção conjunta e em resultados mais favoráveis para a vida de Eduardo e sua família.

O abrigamento de uma criança ou adolescente é decisão do Poder Judiciário. Sempre que um conselheiro tutelar toma essa medida recorre imediatamente à Justiça a fim de respaldar legalmente sua decisão. O abrigo é uma alternativa utilizada para proteger a integridade física e psíquica da criança ou do adolescente, mas traz muitos problemas, na medida em que concretiza sua retirada da família e, muitas vezes, também de outros grupos de convivência (família extensa, escola, amigos e comunidade). Trata-se de uma intervenção radical e é importante que o agente da agressão tenha a oportunidade de receber uma medida de tratamento, com vistas ao retorno da criança ou do adolescente a seu lar (Fromer, 2002).

A rede em ação

Embora mais frequentemente a escola estabeleça contatos com serviços de saúde e com Conselhos Tutelares, quando se vê diante de situações de violência que envolvam seus alunos, a rede de proteção às vítimas pode ser ampliada.

Cabe lembrar que o próprio ECA prevê que, em locais onde não existam conselhos tutelares, as notificações devem ser feitas à "autoridade competente", que pode ser uma delegacia de polícia ou uma instância do Poder Judiciário.

Castro e Oliveira (2009) alertam que é preciso diferenciar uma eventual ação articulada de uma atuação em rede de longo prazo. Uma eventual ação articulada pode ser o início de um processo de articulação de atendimento em rede. Segundo essas autoras:

- 'Atendimento em rede' é a prática de atendimento numa perspectiva de rede, o que exige articulação, integração e complementaridade das ações de cada órgão ou serviço que fazem parte dessa rede.

- 'Rede de atendimento' é um conjunto de órgãos e serviços da rede que não necessariamente atuam de forma articulada, integrada ou complementar.

Para refletir

É possível que em seu município existam vários programas, serviços ou instituições que atendam crianças e adolescentes, constituindo uma 'rede de atendimento'. Você considera que essa rede de atendimento oferece 'atendimento em rede'? Sua escola faz parte de alguma rede? Se sim, quais são seus parceiros?

Estruturar um trabalho em rede não é tarefa fácil, especialmente em se tratando de um tema tão complexo como a proteção de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência. Dentre alguns passos recomendados para a estruturação do trabalho em rede recomendados por Castro e Oliveira (2009), destacamos:

- Identificação dos potenciais parceiros

Devem ser mapeados e identificados todas as instituições, projetos e pessoas que trabalhem direta ou indiretamente com crianças e adolescentes, principalmente os operadores do Sistema de Garantia dos Direitos: Delegacia Especial da Criança e do Adolescente, Delegacia da Mulher, Defensoria Pública, juízes e promotores da área da infância e da adolescência, conselheiros tutelares e de direitos da criança e do adolescente, polícia civil, militar e comunitária, parlamentares, programas de proteção e socioeducativos, lideranças comunitárias, gestores das áreas da assistência social, educação, cultura, comunicação, saúde e segurança e organizações não governamentais.

- Conhecimento e agregação dos parceiros

A escola deve conhecer estes parceiros, a fim de identificar suas funções e em que situações cada um deles poderia trabalhar em conjunto. Promover encontros com os parceiros é uma forma de estabelecer contato direto, saber que situações atendidas na escola e pelos parceiros são correlatas e podem ser compartilhadas, conhecer sua forma de trabalhar, suas limitações e possibilidades de ação, além de trocar experiências.

- Construção dos objetivos da rede

Construir conjuntamente os objetivos do trabalho em rede, lembrando que devem ser comuns a todos os integrantes, favorecendo o sentimento de pertencimento à rede e a corresponsabilidade pelos resultados.

- Organização de eventos para capacitação e para sensibilização

Tais espaços devem ter como objetivo possibilitar o encontro dos atores e instituições das diversas áreas, promovendo a integração entre eles e a troca de saberes e visões a respeito de temas comuns.

- Construir o planejamento da rede e realizar as ações planejadas

Os membros da rede devem construir conjuntamente um planejamento e uma agenda com ações concretas a serem implementadas, compromissos e atividades que desejam desenvolver e que contemplem os interesses de cada um. Cada instituição deve ter uma definição clara de suas responsabilidades e, ao mesmo tempo, realizar ações em conjunto com os demais atores. Ao manter contatos periódicos, quando surgir uma situação que demande ação integrada dos diversos setores, os membros da rede poderão ser facilmente acionados.

- Realizar acompanhamento e avaliação

A própria estrutura da rede deve ser objeto de avaliação e de ajustes em seus diferentes aspectos (horizontalidade, autonomia, processo decisório democrático e participativo, participação ativa de todos os integrantes, intercomunicação ampla e transparente), incluindo os resultados alcançados, como, por exemplo, o número de parcerias e o tipo de vínculo estabelecido com os integrantes da rede. Cabe ainda verificar superposição de tarefas e falta de recursos na área, a fim de ajustar a oferta de serviços à realidade das situações vivenciadas pela rede.

Para consolidar seus conhecimentos

Vários parceiros foram listados. Quais deles você já conhece? Com quais já teve algum contato? Com quais acredita que seria importante fazer parceria?

Discuta com seus colegas professores se seria viável executar os passos sugeridos, listando possibilidades e entraves.

Embora o trabalho em rede seja fundamental para atender às variadas necessidades que se apresentam diante de situações de violência, algumas dificuldades podem surgir no decorrer de seu desenvolvimento. Castro e Oliveira (2009) levantam algumas dessas dificuldades e defendem que, para enfrentá-las, é essencial um diálogo franco que possibilite identificar e superar as barreiras que possam comprometer a ação coletiva. Seriam elas:

- Resistência a um novo jeito de trabalhar, que demanda permanente construção e mudanças de hábitos arraigados de trabalho setorizado e verticalizado;
- Conflitos próprios da união de pessoas com opiniões e interesses diferentes;
- Perda de interesse de alguns, o que pode afrouxar os laços e nós da rede;
- Redução do poder de algumas organizações sobre as decisões, o que pode redundar na revisão de relações históricas de poder entre as instituições;
- Competição entre atores e instituições;
- Sobrecarga de trabalho sobre alguns atores ou instituições que compõem a rede.

Alguns municípios, através de sua 'rede de educação', oferecem atendimento psicopedagógico (trabalho com aprendizagem) aos alunos encaminhados pelas escolas por apresentarem alguma dificuldade no processo de apropriação do conhecimento. Essa dificuldade no aprendizado pode estar relacionada a algum tipo de violência já descrita no texto e evidenciada em algum tipo de comportamento como: agressividade, isolamento, dificuldade na comunicação e no relacionamento grupal, dificuldade na construção do conhecimento escolar e memorização do conteúdo. Sobre isto, existem algumas iniciativas de atendimento extraescolar a essas crianças e adolescentes. Mas, o que vem a ser esse

atendimento? Consiste em ações psicopedagógicas institucionais com objetivo de melhorar as relações entre a escola, a família e o estudante, assim como a qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e professores.

Em geral, tais atendimentos são realizados em pequenos grupos de crianças ou adolescentes, visando à socialização do conhecimento, buscando-se a aproximação com as escolas e as famílias, implicando-as no processo.

Esses projetos ou programas educacionais também promovem redes de atuação com o setor Saúde, conselhos tutelares, organizações não governamentais, possibilitando vários tipos de intervenção.

Atividade 4

Pesquise em sua cidade a existência de projetos ou programas como os citados. Depois, registre o tipo de serviço oferecido e seus objetivos. Após a pesquisa, registre e compartilhe suas informações com outros profissionais de sua escola, formando uma rede de conhecimentos capaz de promover ações positivas favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida apresentaremos algumas situações de trabalho em parceria da escola com outras instituições, para que você possa refletir sobre o funcionamento dessa rede diante de situações de crianças vítimas de maus-tratos.

OS PAIS DE BRUNA

Bruna é uma criança de 3 anos que frequenta creche há um ano. Desde que lá chegou, mostra-se agitada, fica agressiva, tem crises incontroláveis quando contrariada, bate nas professoras, destrói objetos da creche (quebra cadeiras, entope vasos sanitários com papéis, quebra lápis). Por decisão judicial, a creche deve entregar Bruna ao pai quinzenalmente às sextas-feiras, sendo a mesma entregue de volta à creche às segundas-feiras. O pai e a mãe não podem se encontrar, pois há uma denúncia de que o pai agrediu a mãe anteriormente. Em períodos de férias escolares, a criança é levada a um Juizado Especial Criminal, onde, diante de policiais e mediante assinaturas de termos de responsabilidade, pai e mãe entregam e buscam a criança. O pai atende a todas as solicitações da creche. A mãe não faz o mesmo e é vista pela escola como negligente porque leva a criança mal vestida, há falta de material pessoal da criança, não comparece quando é chamada, leva a criança para a creche mesmo doente apesar de exercer trabalho

autônomo. Após uma das crises em que Bruna feriu a professora, a creche solicitou que a mãe levasse a criança para avaliação psicológica. Após a avaliação, houve contato entre a creche e a psicóloga, e ambas entenderam que o problema de Bruna era reflexo da briga do casal. A criança estava sendo usada na briga, tendo ocorrido vários episódios de busca e apreensão da mesma, envolvendo polícia, inclusive na porta da creche, o que deixava Bruna muito assustada. Nas consultas com a psicóloga, Bruna mostrava ter forte vínculo com a mãe. O pai procurou o serviço de saúde espontaneamente, a fim de saber o que estava sendo proposto para sua filha e foi verificado que também ele tinha como foco principal a briga com a ex-esposa. Desejava a guarda da filha e suspender a pensão alimentícia, demonstrando pouca noção das repercussões que isso acarretava para a criança. O pai tinha rede social de apoio (no trabalho e na família), enquanto a mãe só contava com uma amiga, sendo brigada com seus pais e irmãos. Por conta própria, a mãe buscou atendimento na Vara de Violência Doméstica contra a Mulher e passou a contar com o apoio de uma defensora pública. Esta fez visita à creche, foi ao Conselho Tutelar responsável pelo caso (onde o pai havia feito uma denúncia contra a mãe, alegando que ela batia na criança) e contatou o serviço de saúde para ouvir a impressão da psicóloga sobre a situação. Foi feita reunião com representantes de todas as instituições envolvidas e ficou decidido que a mãe e o pai precisariam fazer tratamento psicológico e preservar a criança das brigas do casal, sob risco de perder a guarda da menina. Foi indicada terapia individual para a criança, a fim de apoiá-la e ajudá-la a compreender a situação de conflito entre os pais.

Para refletir

Neste caso, estiveram envolvidas várias instituições. Você saberia identificar os papéis de cada uma delas na rede de proteção? Elas teriam algum ponto em comum? Que consequências pode haver para esta criança por estar envolvida com tantas instituições concomitantemente? Haveria outra maneira de resolver a situação, de modo a não revitimizar a criança?

O caso de Bruna ilustra uma situação muito comum no mundo todo, que é a violência entre os pais envolvendo a criança como testemunha e passando a ser, ela mesma, vítima da situação. Pesquisas já documentaram muitos efeitos danosos dessa prática para as crianças: coocorrência frequente de violência direta contra a própria criança (33% a 77%); alterações no desenvolvimento emocional e cognitivo que impedem o funcionamento escolar e interpessoal adequado; risco de desenvolvimento de meios violentos ou coercitivos para resolução de conflitos; problemas mentais de longo prazo (Dubowitz *et al.*, 2008).

Maternagem – É o conjunto de cuidados dispensados ao bebê, que visa a suprir suas necessidades. A maternagem contempla: necessidade de segurar o bebê, contê-lo física e emocionalmente; cuidados com seu manuseio e, ainda, 'apresentação do objeto', sendo o próprio cuidador tido como 'objeto libidinal' que satisfaz as necessidades do bebê. O cuidador deve ter a capacidade de perceber como o bebê está se sentindo, reconhecendo assim a sua subjetividade (Bõing & Crepaldi, 2004).

Paternagem – Os comportamentos paternos e a paternagem se referem às trocas e aos cuidados fornecidos pelo pai ao bebê e ocorrem no nível das interações. A ausência ou deficiência do pai parece ter, em muitos casos, repercussões negativas para a mãe: sobre a maneira como ela vive a gravidez e a maternidade, sobre o desenvolvimento psíquico, social e cognitivo do bebê e sobre a relação que a mãe estabelece com a criança (Wendland, 2001).

A CRECHE E O COMBATE À VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS

Na medida em que o trabalho meramente assistencialista da creche vem sendo substituído por uma perspectiva educacional mais abrangente, a rotina de trabalho do educador passa por mudanças. Ela inclui, além da criança, seus familiares, visando a atender às necessidades básicas do desenvolvimento infantil integral.

> A creche bem equipada tem bastante a contribuir. A detecção de crianças em situação de risco pessoal enquanto ainda são pequenas, o auxílio à maternagem e à paternagem, o atendimento continente à criança vitimizada, as ações profiláticas e a parceria com a família e com os recursos da comunidade são trabalhos viáveis que têm o privilégio de poder ser incluídos em sua rotina de trabalho, sem que sejam necessárias grandes alterações. (Santana, 2002: 327)

O atendimento prestado na creche à criança vítima de violência, que é encaminhada aos órgãos de proteção, possibilita muitos benefícios a ela e aos seus familiares. A criança experimenta rotinas e cuidados que muitas vezes desconhece, interage com adultos protetores e com colegas que não tiveram as mesmas vivências que ela. Por sua vez, os pais passam a ter que responder à rotina da creche, o que por si só exige deles maior organização pessoal e um olhar mais atento para as necessidades do filho ou da filha. Eles têm também a oportunidade de contato e troca de experiências com outros pais e educadores e de acesso a diversos recursos sociais.

A permanência da criança na creche não deve ocorrer em detrimento do atendimento por outros serviços de apoio a ela e a sua família, como a psicoterapia e o acompanhamento dos órgãos de proteção (Santana, 2002).

O COMPORTAMENTO SEXUALIZADO DE EDSON

Edson é um menino de 7 anos que nunca havia frequentado creche ou pré-escola. Logo no primeiro mês de aula, a professora percebeu que a criança tinha comportamento sexualizado: entrava no banheiro com outros meninos, tirava a própria roupa e pedia aos colegas que fizessem o mesmo. A família foi chamada à escola e negou que ele tivesse comportamento semelhante em casa. Edson morava com o pai e a avó paterna desde um ano de idade, quando os pais se separaram. Por causa de seu envolvimento com o

tráfico de drogas, a mãe havia sido proibida de entrar na comunidade onde o filho morava e esteve durante seis anos sem contato com ele. Após iniciar novo relacionamento e ter parado de usar drogas, havia decidido buscar o filho e o encontrou morando com dois amigos da avó paterna, para quem ela havia doado a criança. A mãe e o padrasto estavam cuidando de Edson há apenas dois meses e não sabiam nada sobre sua vida anterior, já que não tinham contato com a família do pai.

Após conversarem com Edson, a mãe e o padrasto descobriram que a criança havia sido vítima de abuso sexual durante o tempo em que morou na casa dos amigos da avó. Posteriormente foi esclarecido que havia sido abusado por dois anos consecutivos. A escola, então, orientou a família a ir ao Conselho Tutelar para buscar ajuda na solução do problema e encaminhou a criança para tratamento psicológico. O Conselho Tutelar orientou a família a fazer uma ocorrência junto à Delegacia da Criança e do Adolescente Vítima (Decav), onde o menino passou por entrevista de revelação. Na escola, Edson começou a ser supervisionado mais de perto, a fim de evitar novos contatos sexualizados com os colegas. A delegacia solicitou relatório da escola e do serviço de saúde a respeito da criança.

É comum haver brincadeiras sexualizadas (jogos sexuais) entre crianças, especialmente na faixa etária de 2 a 6 anos de idade. Os professores precisam saber distinguir entre jogos e comportamentos sexualizados que sinalizam se a criança está sendo vítima de abuso sexual. É importante não considerar a criança que propõe práticas sexualizadas como agressora, uma vez que geralmente ela é vítima e está repetindo comportamentos aprendidos com pessoas mais velhas (adolescentes ou adultos).

De modo geral, jogos sexuais acontecem entre crianças de uma mesma faixa etária, são esporádicos, os participantes não são forçados a participar, podem sair no momento em que desejarem e as práticas não são invasivas ao corpo da criança.

No caso de Edson, as práticas sexualizadas com colegas da escola eram manifestações de um abuso sexual crônico. Infelizmente, na maioria dos municípios, ainda não dispomos de um sistema que proteja a criança no sentido de não necessitar repetir relatos, muitas vezes dramáticos, que a fazem sofrer outra vitimização por parte do sistema de proteção.

Atividade 5

Descreva sucintamente um caso de maus-tratos (confirmado ou não) que você tenha vivenciado na escola (direta ou indiretamente). Relacione as instituições que foram envolvidas e o papel que cada uma desempenhou diante da situação, com base nas discussões realizadas no texto. Como exercício, elabore uma notificação desse caso ou faça um encaminhamento para o Conselho Tutelar.

Concluindo este capítulo, reforçamos o importante e peculiar papel da escola no cuidado da criança ou do adolescente que sofre violências, por meio de ações precisas, organizadas, efetivas e que garantam o bem-estar e a segurança dos estudantes. Para que tais cuidados ocorram, a escola deve investir na construção de uma rede interna. Essa, por sua vez, deve estar integrada a outros serviços da rede educacional, e seguidamente, à rede de serviços de assistência e proteção existente na comunidade.

Referências

BÕING, E. & CREPALDI, M. A. Os efeitos do abandono para o desenvolvimento psicológico de bebês e a maternagem como fator de proteção. *Estudos de Psicologia*, 21(3): 211-226, 2004.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n. 8069 de 13 jul. 1990*. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

CASTRO, A. C. & OLIVEIRA, V. L. A. Comunicação e mobilização dos conselhos tutelares e de direitos da criança e do adolescente com instituições parceiras, redes de serviços e sociedade civil. *In*: ASSIS, S. G. *et al*. (Orgs.). *Teoria e Prática dos Conselhos Tutelares e dos Direitos da Criança e do Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

CENTRO DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL E ADMINISTRAÇÃO DO TERCEIRO SETOR/FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO (CEATS/FIA). *Os Bons Conselhos: pesquisa 'conhecendo a realidade'*. São Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, Fundação da Infância e Adolescência, 2007.

DUBOWITZ, H. *et al*. Screening for intimate partner violence in a primary care clinic. *Pediatrics*, 121(1): 85-91, 2008.

FROMER, L. O abrigo: uma interface no atendimento à criança e ao adolescente vítimas de violência intrafamiliar. *In*: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). *O Fim do Silêncio na Violência Familiar: teoria e prática*. São Paulo: Agora, 2002.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender – potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília: Unicef, 2009.

GOEBBELS, A. F. G. *et al*. Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behaviour and determinants. *Health Education Research*, 23(6): 941-951, 2008.

GRANVILLE-GARCIA, A. F. *et al*. Conhecimentos e percepção de professores sobre maus-tratos em crianças e adolescentes. *Saúde e Sociedade*, 18(1):131-140, 2009.

HAWKINS, R. & McCALLUM, C. Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse & Neglect*, 25: 1.603-1.625, 2001.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A. & GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. *In*: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). *O Fim do Silêncio na Violência Familiar: teoria e prática*. São Paulo: Agora, 2002.

MURARO, H. M. S. (Org.). *Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para Violência*. 3. ed. Curitiba: Secretaria Municipal de Saúde, 2008.

RISTUM, M. A violência doméstica e a escola de ensino fundamental: implicações. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E CURRÍCULO TRANSVERSAL NAS INTERSEÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA E NA PRÁTICA DOCENTE, 20 abr. 2007, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. (Mimeo.)

SANTANA, R. P. Creche: local singular para o desenvolvimento de trabalhos voltados ao combate à violência intrafamiliar contra crianças. *In*: FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (Orgs.). *O Fim do Silêncio na Violência Familiar: teoria e prática*. São Paulo: Agora, 2002.

VAGOSTELLO, L. *et al*. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. *Paidéia*, 13(26): 190-196, 2003.

WENDLAND, J. A abordagem clínica das interações pais-bebê: perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1): 45-56, 2001.

Apêndice

Resolução/CD/FNDE Nº 37 de 22 de julho de 2008

Manual do Projeto "Escola Que Protege" para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do FNDE

Anexo VII

Ficha escolar de encaminhamento de caso

(Encaminha casos de violação de direitos de estudantes – crianças e/ou adolescente a órgão da Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente)

Instruções ao/à responsável pelo preenchimento desta ficha

1. O preenchimento desta ficha deve ser feito somente após cuidadosa observação da criança/adolescente em questão e exame da situação, certificando-se se tratar de caso de violação ao direito da criança/adolescente (abuso, violência e outros), e não mero incidente corriqueiro, desencadeado por algum acontecimento localizável e sanável de outra forma.

2. A responsabilidade pelo encaminhamento desta ficha é da Unidade Escolar e não somente do/a professor/a. Por isso, é fundamental que haja diálogo entre todos/as os/as profissionais que estão em contato com a criança/adolescente (coordenadores/as pedagógicos, diretor/a etc.).

3. Caso haja mais de um/a professor/a ministrando aulas para a criança/adolescente em questão, sugere-se que todos/as participem do preenchimento e suas opiniões sejam contempladas no quadro VI.

4. Ao encaminhar esta ficha para outros órgãos de proteção, a Unidade Escolar deve procurar fornecer corretamente as informações solicitadas, de forma a agilizar o encaminhamento e conseqüentemente preservar a integridade da criança/adolescente.

5. No campo VII, as "observações", deverão constar outras informações relevantes que auxiliem a constatação de prática de violência(s).

I.Dados da criança/adolescente	
1. Nome Completo	
2. Série/turno	
3. Data de Nascimento (dd/mm/aaa)	
4. Cor	a.( ) branca b.( ) preta c.( ) parda d.( ) amarela e.( ) indígena
5. Sexo	a.( ) masculino b.( ) feminino
6. Telefone	a. residencial b. celular
7. Endereço completo (Rua/Av.,nº.,CEP, Bairro,cidade,UF	
8.Reside com	a.( ) Pai b.( ) Mãe c.( ) Responsável d.( ) Outros

I.Dados do/a Pai / Mãe / Responsável	
9. Mãe.	
a. Nome	
b. Data de Nascimento (dd/mm/aaa)	
c. Profissão	
d. Endereço do trabalho (Rua/ Av.,nº.,CEP, Bairro,cidade,UF	

e. Escolaridade	
10. Pai.	
a. Nome	
b. Data de Nascimento (dd/mm/aaa)	
c. Profissão	
d. Endereço do trabalho (Rua/ Av.,nº.,CEP, Bairro,cidade,UF	
e. Escolaridade	
10. Responsável	
a. Nome	
b. Data de Nascimento (dd/mm/aaa)	
c. Grau de Parentesco	
d. Profissão	
e. Endereço do trabalho (Rua/ Av.,nº.,CEP, Bairro,cidade,UF	
f. Escolaridade	
g. Nome e endereço da Instituição em que atua (no caso de tratar-se de criança em situação de abriga mento)	

III.Dados sobre o desempenho escolar	
12. Apresenta defasagem escolar (atraso escolar superior a um ano	a. ( ) sim b. ( ) não
13. A relação da criança/adolescente com os colegas é:	a. ( ) ótima (muito amigável) b. ( ) boa (amigável) c. ( ) regular d. ( ) péssima (nada amigável) e. ( ) não se relaciona (fica isolado/a)
14. A relação da criança/adolescente com os professores/ funcionários é:	a. ( ) ótima (muito amigável) b. ( ) boa (amigável) c. ( ) regular d. ( ) péssima (nada amigável) e. ( ) não se relaciona (fica isolado/a)

IV.Presença de pais/mães e ou responsáveis na escola	
12. Apresenta defasagem escolar (atraso escolar superior a um ano	a. ( ) sim b. ( ) não
13. A relação da criança/adolescente com os colegas é:	a. ( ) ótima (muito amigável) b. ( ) boa (amigável) c. ( ) regular d. ( ) péssima (nada amigável) e. ( ) não se relaciona (fica isolado/a)
14. A relação da criança/adolescente com os professores/ funcionários é:	a. ( ) ótima (muito amigável) b. ( ) boa (amigável) c. ( ) regular d. ( ) péssima (nada amigável) e. ( ) não se relaciona (fica isolado/a)

IV.Presença de pais/mães e ou responsáveis na escola					
Item	a. Não	b.Sim. Informar a freqüência			
		b1. Todas	b2. Algumas	b3. Raramente	b4. Sem informação
15. O pai/ mãe/ responsável participa das reuniões regulares de acompanhamento promovidas pela escola					
16. O pai/ mãe/ responsável atende as convocações escolares					
17. O pai/ mãe/ responsável participa de outras atividades promovidas pela escola					

VI. Informações a respeito das observações que suscitaram a suspeita de violência contra a criança e / ou adolescente	
20. Indique o(s) fato(s) observado(s):	a. ( ) comportamentos agressivos (verbais, físicos, destrutivos, obscenos, uso abusivo de álcool e drogas) b. ( ) comportamento depressivo (choro freqüente, retraimento, isolamento, mutismo, auto agressão) c. ( ) comportamento excessivamente sedutor d. ( ) comportamento incompatível com a idade. Especificar: e. ( ) mudança brusca de comportamento. Especificar: f. ( ) mudança brusca no desempenho escolar g.( ) marcas físicas de agressão h. ( ) problemas de saúde e higiene (sujeira, fome, desnutrição,desânimo, doenças freqüentes, descuido com a aparência) i. ( ) falta as aulas j. ( ) declaração da criança/adolescente. Especificar: k. ( ) declaração da família. Especificar: l. ( ) gravidez abaixo dos 15 anos de idade

9. Elaborando um Projeto de Intervenção Local para Enfrentar a Violência na Escola

Cleide Leitão

Neste capítulo, pretendemos apresentar e discutir alguns aspectos importantes para a elaboração de um plano de intervenção local, a fim de prevenir e reduzir a violência na escola. O texto visa a favorecer a construção de projetos locais articulados à formação de redes de atenção integral, que expressem algumas 'ideias força', como compartilhamento, corresponsabilidade, pertencimento, mediação, participação, envolvendo os diferentes atores da escola no enfrentamento de situações de violência.

Elaboramos o texto destacando aspectos importantes, vinculados à prática pedagógica, na construção do plano de prevenção à violência, através de algumas diretrizes quanto à organização do trabalho e à análise do contexto local, identificando dificuldades e potenciais que balizam metodologias de construção da intervenção a ser implementada. A intenção é de fazermos esse percurso de forma dialógica, com casos ilustrativos, indicações de leituras, imagens e relatos de experiências nacionais e internacionais de prevenção à violência na escola.

No estudo dos capítulos deste livro, vocês conheceram e aprofundaram temas relevantes. Agora é o momento de transformar o aprendizado do curso em um projeto de intervenção, dando mais concretude ao que foi assimilado nessa trajetória. Mas, antes de iniciarmos a discussão sobre os aspectos específicos ligados à construção do projeto, é importante refletirmos sobre os pressupostos e as diretrizes que devem orientá-lo e que estão ancorados na compreensão da educação e da escola no contexto atual e seus reflexos no trabalho pedagógico. Vamos lá!

Reflexões iniciais

A ideia de começar pelo caso de Jane, uma professora de português do 6º ao 9º ano (equivale ao que se chamava de 5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, tem a intenção de favorecer reflexões sobre as possibilidades reais e concretas de mudanças no cotidiano, principalmente quanto ao enfrentamento de algumas situações de violência que ocorrem no espaço escolar ou cujas consequências chegam a ele.

UM DIA NA VIDA DE JANE

Jane era a quinta professora de português da turma 501, somente no 1º semestre letivo do ano. Havia sido convocada às pressas para substituir a professora anterior que se licenciou por problemas de saúde. Embora sua jornada de trabalho já fosse intensa, afinal trabalhava no turno da manhã em uma escola particular e no turno da tarde em uma escola pública, essa regência no turno da noite daria um adicional necessário ao seu salário e com isso poderia pagar aquela pós-graduação tão sonhada. Não sabia ainda como ia se organizar para retomar os estudos, mas a possibilidade a entusiasmava.

No caminho para a escola ouvindo Seu Jorge cantar "trabalhador brasileiro, dentista, frentista, 'professor', bombeiro..." ia pensando no que fazer com a turma, principalmente com um grupo de alunos que provocava, desrespeitava e agredia o tempo todo. A última situação tinha sido provocada por Ana, uma adolescente de 16 anos, que, gritando na sala, perguntou por que ela tinha a bunda tão grande. O sinal tocou logo em seguida e todos se dispersaram, e Jane, perplexa com a atitude, ficou sem ação.

Ao chegar à sala Jane cumprimentou os alunos como sempre fazia e contou que Ana na aula passada havia feito uma pergunta que ficara sem resposta, refez então a pergunta e disse que provavelmente o avantajado de suas

nádegas se devia à sua ascendência negra, assim como outras características de seu tipo físico: o cabelo crespo, os lábios grossos, a pele mais escura.

Aproveitou para conversar sobre a mistura do povo brasileiro, o que podia claramente ser percebido nas diferentes feições de cada um ali na sala, falou também do preconceito que discrimina, segrega, agride e cega a maneira de olharmos e convivermos com os outros. E por fim aproveitou o mote para lançar o projeto "Os outros", no qual a partir da exibição do vídeo com o mesmo nome do projeto, trabalharia com eles algumas marcas da identidade nacional e a cidadania de modo criativo e bem-humorado, tal como é a proposta do vídeo, de modo que a produção final do projeto resultasse em um jornal elaborado pela turma.

Ana e a turma ficaram bastante surpresos com a reação de Jane, e especialmente naquele dia a aula transcorreu sem tensões. Ao voltar para casa, Ana foi planejando melhor o projeto para o qual convidaria outros professores a participar, proporia entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, pois sabia, por experiências anteriores, que a adesão deles enriqueceria e agregaria das outras áreas de conhecimento experiências importantes para o desenvolvimento do projeto.

Sugestão de vídeo

Os outros. Brasileiros são os outros? Identidade e cidadania no século XXI, é um documentário de Fernando Mozart, de 2000, que narra de forma criativa e humorada as descobertas de um marciano a respeito de algumas marcas da identidade nacional do brasileiro e a relação da ideia de 'outros' com a ausência de uma cidadania ativa e participativa. O marciano do documentário veio ao Brasil para pesquisar o que é a "Coisinha do pai", música de Beth Carvalho, que foi cantada em Marte por um robô da National Aeronautics and Space Administration, conhecida como Agência Espacial Americana (Nasa).

Para refletir

Em que aspectos você educador(a) se identifica com a história de Jane? Como você analisa sua trajetória na profissão com o contexto sociopolítico do país? Para você o que é educar diante dos desafios atuais?

Educação, escola e o trabalho pedagógico

São as práticas sociais que forjam os diferentes objetos, saberes e sujeitos que estão no mundo

Foucault

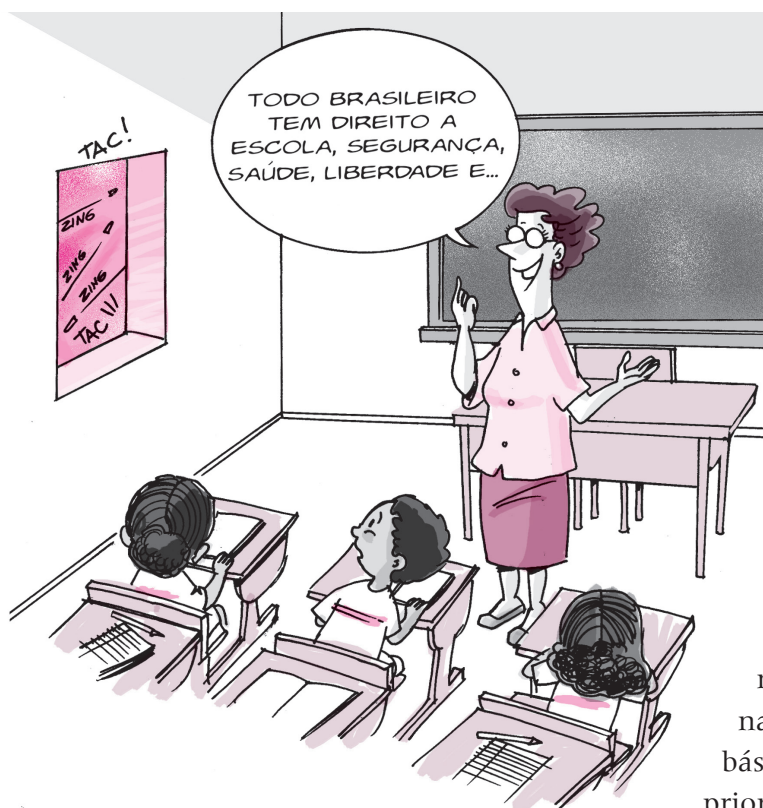
Na atualidade os desafios em relação à educação exigem uma abordagem que contemple o processo de desenvolvimento do ser humano compreendido como sujeito social, inserido em determinada cultura, sociedade e meio ambiente. A intencionalidade da educação tradicional centrada no desenvolvimento do indivíduo e na transmissão cultural vem, segundo Gadotti (2000), passando por um deslocamento de enfoque do individual para o social, a fim de compreender o sujeito em um contexto

maior. A educação, a partir do final do século XX, passou a ser permanente e social.

O mundo está mudando rapidamente, e essas mudanças trazem novas e inquietantes questões educacionais. A educação necessária ao nosso século e aos desafios com os quais lidamos precisa investir em um processo de interação profunda com a realidade social. Desse modo, é preciso que se compreenda o sentido de 'todo' para que a consciência da educação como direito humano inalienável seja cada vez mais incrementada (Braslavsky, 2005).

A questão é que, na sociedade contemporânea, vivemos em condições de adversidades complexas, tais como: violências, guerras, conflitos políticos, fome, pobreza, doenças etc. Dessa maneira, educar as pessoas nessa realidade exige pensamento crítico e reflexivo permanente sobre o contexto em que se vive e necessidade de se qualificar para intervir nessas condições de vida.

A educação assume um papel fundamental no desenvolvimento do país, sobretudo tornando 'letra viva' a garantia de uma educação básica de qualidade à população, na qual se priorize a dimensão humana, pois quanto mais desenvolvido e educado é um povo, mais condições têm de consolidar os direitos humanos e avançar na democracia, além de buscar um desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, atualmente, não basta mais ensinar para o futuro: o futuro é gestado no presente, no conhecimento, reconhecimento e enfrentamento dos problemas e desafios que temos de superar e transformar hoje. E o aprendizado não se restringe apenas à dimensão da razão, aos aspectos cognitivos. Sobretudo quando se trata da educação em direitos humanos é necessário conhecer e experimentar valores que estão na base dessa educação: dignidade, liberdade, justiça, solidariedade, cooperação, entre outros.

Embora os processos educativos não ocorram apenas na escola é nela que encontramos um *lócus* privilegiado. A escola é uma instituição social e como tal reflete a sociedade do seu tempo, trazendo as marcas da sua história.

Como você estudou no capítulo 2, a violência é um fenômeno social bastante complexo e são várias as definições, as tipologias e as expressões que ela assume no ambiente escolar. As causas e as relações que geram situações violentas na escola desafiam os estudiosos. Alguns estudos acenam, entre outras causas, para a própria estrutura da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas que afetam a formação de valores e o comportamento das pessoas.

A reação de Ana, aluna de Jane, é um exemplo de violência interpessoal que se manifesta na escola e em outras situações da vida cotidiana, mas que possui causas que ultrapassam o contexto escolar.

> A violência nas escolas é um fenômeno que produz sequelas e contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização, de aquisição e construção de conhecimentos, de formação do ser e de veículo por excelência do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação dialógica e, portanto, antítese da violência.

Torna-se necessário criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como algo construído socialmente e portanto passível de prevenção, uma escola que tenha o diálogo como recurso privilegiado na resolução dos conflitos que deve gerir e que pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de se tornarem agentes de mudança.

É importante que você fique atento para as articulações entre o projeto de intervenção e as variadas formas de organizar o trabalho pedagógico na sua escola, buscando sempre, na medida do possível, conhecer e agregar essas construções.

A escola tem várias formas de organizar a proposta e o trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a organização curricular, o planejamento das aulas, o plano de trabalho, a programação de eventos pedagógicos, o diário de classe, o conselho de classe, entre outros. No entanto, o fundamental é que essas formas expressem a concepção de educação e de ser humano que se quer formar.

Dentre as formas de expressar as ideias e organizar o trabalho pedagógico, destacamos o projeto político-pedagógico por ser ele a carta de

intenções de cada escola, a qual deve espelhar a concepção de educação escolhida, a concepção de homens e mulheres que se quer formar, a proposta curricular, as metodologias, as práticas desenvolvidas, o perfil dos professores e alunos, a comunidade escolar, a avaliação, o estabelecimento de metas, entre outros.

Para que o projeto contribua efetivamente para a qualidade do trabalho educativo, ele deve ser compreendido como processo – se fazendo na e sobre a prática –, como uma construção coletiva. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e vontade política de todos da escola (Veiga, 2001).

O projeto pedagógico deve ser construído coletivamente, envolver os diferentes atores que formam a escola – professores, alunos, responsáveis e funcionários – e precisa ser avaliado e revisto continuamente. O foco deve ser os alunos, identificando-se quem eles são, suas histórias, seus contextos de vida, suas necessidades e aspirações de aprendizagem e a diversidade do espaço escolar.

Para refletir

Você já participou da elaboração de propostas educativas coletivas? A participação de todos os envolvidos foi assegurada? O que você destacaria dessa experiência?

O direito à educação foi garantido, principalmente, na ampliação do acesso, trazendo grupos sociais que historicamente não integravam a escola. No entanto, a qualidade social da educação precisa ser assegurada por meio da permanência dos alunos na escola, para que eles encontrem sentidos no aprendizado, aceitem e convivam com as diferenças e fortaleçam o pertencimento à escola e à sociedade. Sousa Santos (2000) nos lembra que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos descaracteriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza. Contudo, isso não é tarefa fácil, mas deve ser enfrentada na defesa de uma política de igualdade de direitos, que respeite culturas e hábitos diferentes. Alguns princípios devem ser considerados no trabalho de prevenção e redução da violência: solidariedade, convivência,

tolerância, respeito e convívio com as diferenças, aceitação do outro, diálogo, negociação, mediação, combate às desigualdades e exclusões sociais, respeito aos direitos humanos, pluralidade de ideias, compartilhamento cotidiano.

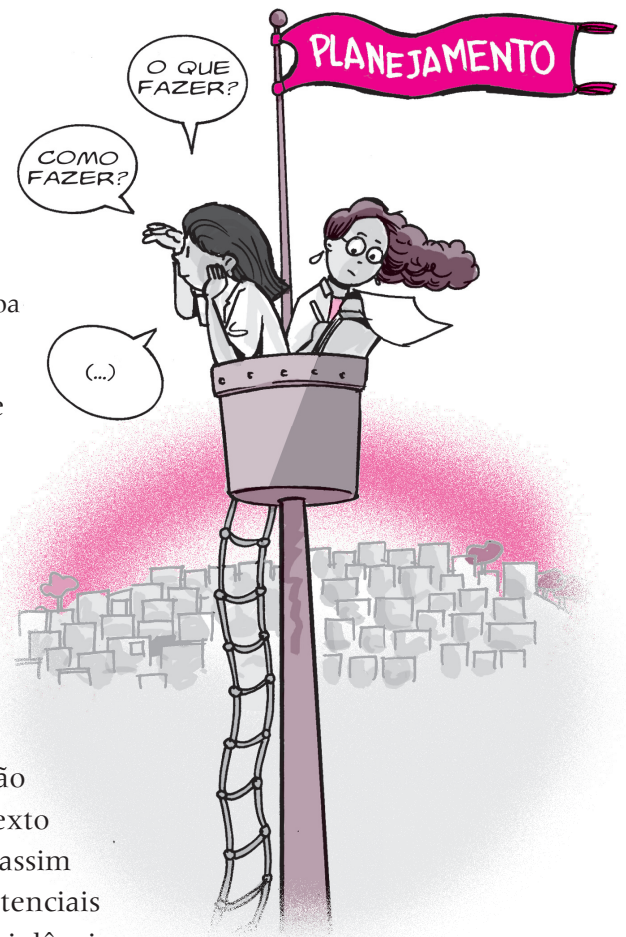
A escolha de Jane foi transformar a agressão de Ana em situação de aprendizado e dar oportunidade à turma de construir com ela um projeto participativo orientado para ampliação de conhecimentos, valorização da diversidade e do respeito mútuo. O alcance dessa ação terá maior efeito se o projeto for ampliado e envolver outros professores e profissionais da escola e incluir a participação dos familiares e da comunidade.

Conhecendo a realidade local

A minha alma está armada
E apontada para a cara do sossego,
Pois PAZ SEM VOZ, PAZ SEM VOZ,
Não é PAZ é medo.
Às vezes eu falo com a vida (...)
Qual a PAZ que eu não quero conservar
Pra tentar ser feliz.

O Rappa

Considerando que a atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e da que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local.

Para que o projeto de intervenção seja significativo para os alunos é importante conhecer o contexto real de vida que eles têm, dentro e fora da escola. Nesse sentido, a análise do contexto deve favorecer a identificação das situações da sua escola e da realidade local, o contexto interno da escola, as situações de violência observadas, assim como as ações de prevenção e promoção que revelam potenciais e as possíveis parcerias que já atuam na redução dessas violências.

Exercitar certo estranhamento em relação ao cotidiano escolar contribui para compreender situações de violência nem sempre evidentes e ajuda a olhar de outra forma aquilo que parece rotineiro.

Sua escola e a realidade local

Antes de qualquer intervenção, é fundamental conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida.

O diagnóstico do contexto social e institucional da escola deve considerá-la na relação com a família e a comunidade, de modo a subsidiar, através do levantamento de dados diretos e indiretos, as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária.

PREVENÇÃO E TRATAMENTO

Não é fácil construir uma sociedade igualitária que evite a ruptura dos laços familiares, que eduque de forma adequada as crianças, diga não às drogas, encontre alternativas às cadeias, acabe com as armas e aplique justiça com isenção. Não existem soluções mágicas. Elas dependem do envolvimento de cada um de nós na educação das crianças nascidas na periferia do tecido social (Varella, 2003).

Procure incorporar questões relativas à história sociocultural e política da escola: as condições materiais, como a infraestrutura, o meio ambiente; as condições de trabalho, os recursos disponíveis; a dinâmica e a cultura escolar; os sujeitos; as relações hierárquicas (relações de poder) e entre pares; os modos de convivência comunitária; a diversidade de interesses; os conflitos; o processo de gestão; os processos participativos; as manifestações de violências; e a relação entre a escola e as famílias e entre a escola e a comunidade.

Para refletir

Em que situação encontra-se o seu contexto escolar? Quais os problemas que preocupam a comunidade escolar? Quais os elementos que podem contribuir ou dificultar ações de redução/prevenção da violência na sua escola?

O contexto interno da escola

Para a elaboração do seu projeto, opte por aquilo em que se pode agir diretamente, com base nas condições concretas existentes.

Pense nos problemas do contexto escolar e busque mapeá-los e analisá-los: evasão, repetência, relação idade/série, as dificuldades em relação aos currículos, metodologias, falta de professores, necessidades de formação, sistemáticas de reuniões, relação com as famílias, relação com a comunidade, administração do ensino, condições do prédio, condições materiais, recursos disponíveis etc.

As situações sinalizadoras de violência

Para a elaboração do seu projeto de intervenção, as situações de violência observadas devem ser pensadas de forma integrada, na medida em que demonstram interdependência e se interpenetram.

Sempre que possível, exerça um estranhamento em relação ao ambiente escolar, as suas turmas e aos seus alunos. Observe e registre sinais e situações de violência na escola: ações de *bullying*, violências físicas entre estudantes, violências psicológicas dos professores em relação aos alunos e vice-versa, violência institucional contra os estudantes, professores e funcionários e se há casos de violência inter-relacional entre namorados no espaço escolar, de violência sexual, entre outras.

Retomando o caso de Jane como exemplo, a eficácia do seu projeto será maior se não ficar restrito apenas à sua turma, mas ao procurar envolver outros professores, familiares e comunidade. Mesmo com mais trabalho e algumas tensões, o envolvimento de mais atores no processo aumenta as possibilidades de ampliar a discussão e a vivência da cidadania, de construir coletivamente, de melhorar a convivência e de fortalecer os laços de pertencimento. É de fundamental importância relacionar o projeto de intervenção ao projeto político-pedagógico da escola.

As iniciativas de prevenção e proteção e as parcerias

Identifique a rede de proteção já existente na escola ou no entorno escolar: Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos de Crianças e Adolescentes, Conselho Escolar, Conselho de Saúde, projetos associados à escola, parcerias institucionais (ONGs, universidades), parcerias empresariais, atividades socioculturais e esportivas, associações de moradores, comu-

nitárias, de pais e mestres, serviços públicos, como saúde, segurança, assistência social, entre outros.

Estratégias metodológicas

Algumas estratégias metodológicas participativas podem ser usadas para essa análise do contexto local, contribuindo na identificação da situação das escolas e das situações de violência. Dentre elas, destacamos a problematização e a pesquisa-ação.

Problematização

O caminho da problematização na ação educativa parte do diálogo estimulando a capacidade criadora e a compreensão da realidade em permanente transformação. A reflexão se faz sobre os seres humanos e sua relação com o mundo, o que significa refletir, com os alunos, e todos os outros atores da instituição escolar, para que percebam, criticamente, 'como estão sendo no mundo', 'com que e em que se acham' (Freire, 1979). A prática problematizadora propõe aos homens e às mulheres a sua própria situação como problema a ser superado pela ação, ou seja, requer a compreensão da situação-problema, a crítica sobre o que deve mudar e decisões sobre os pontos problemáticos que orientem ações transformadoras com a participação de professores, diretores, funcionários e estudantes.

Pesquisa-ação

Como o nome já diz, procura aliar a investigação à ação ou à prática, desenvolvendo o conhecimento e a compreensão de determinada situação como partes da prática. Uma das suas características é que enquanto se investiga os motivos, por exemplo, que levam a determinadas situações de violência, já se produzem intervenções sobre essa mesma realidade. As principais características da pesquisa-ação são: a) o processo de pesquisa deve ser ao mesmo tempo um processo de aprendizagem para os participantes; b) as estratégias utilizadas devem levar à modificação

da situação-problema; c) as atividades desenvolvidas devem resultar em ações práticas. A estratégia problematizadora pode se valer dessa modalidade de pesquisa, pois sua característica fundamental é atuar em determinada situação-problema como parte da investigação.

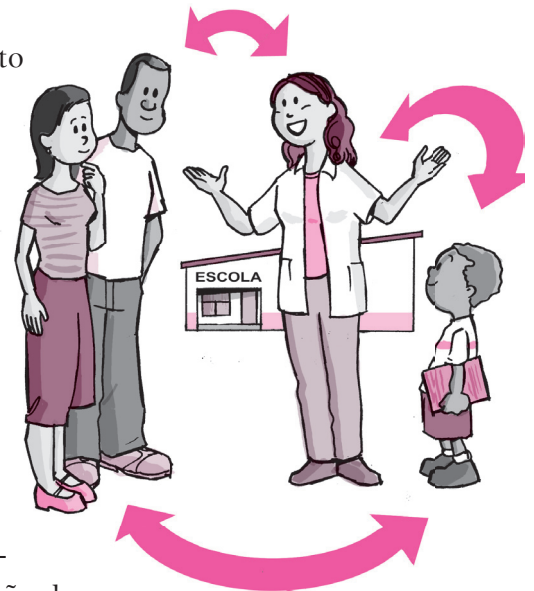
Na sua realização, a pesquisa-ação a respeito das situações de violência, tem etapas: a) definir o problema; b) rever livros, artigos e outros materiais já produzidos sobre o assunto; c) produzir hipóteses e perguntas geradas a partir da prática de quem está envolvido ou a partir da revisão bibliográfica realizada; d) observar e levantar a situação-problema; e) fazer uma análise crítica da situação; f) fazer uma listagem de mudanças possíveis; g) desenvolver um projeto contendo um plano de ação realista e possível, voltado para transformar a situação-problema; h) implementar e avaliar o projeto. É importante ressaltar que a pesquisa-ação deve envolver todos os atores internos da escola e, se possível, a família e os membros da comunidade.

Além dessas, há outras possibilidades de (re)conhecer o contexto no qual você atua, como entrevistas e questionários abertos ou semiestruturados, avaliação diagnóstica para identificar os principais problemas e observação atenta e sistemática com registros sobre as ocorrências.

O desafio é perceber que no mesmo cotidiano onde as situações de violência se expressam estão também algumas possibilidades de superação. O importante é que você, professor, e os demais profissionais da educação se sintam preparados para o reconhecimento, a prevenção e o enfrentamento das diferentes situações de violência, assim como para incluir a participação da família e da comunidade, tanto na condição de sujeitos passíveis de proteção quanto na de parceiros na garantia e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Para saber mais:

- Consulte na página <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf> o artigo "Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo", de Marilia Gouvea de Miranda e Anita C. Azevedo Resende.

- Consulte na página <www.interface.org.br/revista2/artigo3.pdf> o artigo "A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?", de Neusi Aparecida Navas Berbel.

No capítulo 1 você conheceu algumas ações propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elas podem ser orientadoras na construção do seu projeto de intervenção. Para conhecer o Plano acesse: <www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>.

Transformando a realidade: o projeto de intervenção local

Na menor das minhas ações, afeto toda a humanidade.

Sartre

O que é um projeto? É uma intenção e um propósito de ação para alcançar um fim. Todos nós fazemos projetos no nosso dia a dia. Projetar é partilhar escolhas, conhecimentos, desejos e sonhos. Embora o projeto de intervenção não seja uma novidade na prática escolar, sua contribuição está na possibilidade de qualificar o trabalho político-pedagógico, por exemplo, em relação à temática da violência. Muito mais do que um conjunto de objetivos, metas e procedimentos sua potência está na possibilidade de instituir outra prática e outra ação.

As práticas educativas cotidianas, por menores e pouco visíveis que possam parecer, constituem poderosos instrumentos de reprodução e/ou criação, produzindo os mais surpreendentes efeitos. Esse efeito a professora Jane quis provocar na sua turma ao propor o projeto "Os Outros" e, no destaque abaixo, a Amostra histórico-geográfica é um bom exemplo concreto de criação e alcance de uma ação desenvolvida na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King no Rio de Janeiro, pelas professoras Maria Cândida Caetano Gomes e Lilia Márcia de Almeida Silva com alunos do 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental).

AMOSTRA HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

Há seis anos resolvemos tornar público o trabalho de história e geografia que cotidianamente construímos em sala de aula com nossos alunos. As duas primeiras amostras foram na escola. Mas, era preciso tornar visível essa produção do cotidiano, mostrar a outros olhares a qualidade dos trabalhos produzidos por toda a turma, pois nossos alunos merecem ver e ser vistos. Pulamos, então, o muro da escola e há quatro anos contamos com a parceria do Prof. Franklin Trein, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que nos abraça e cria condições para apresentarmos a Amostra na universidade.

A Amostra reúne um pouco do muito que produzimos na prática educativa com arte, criatividade, criticidade, reflexão e prazer. Os alunos discutem e

mediam debates de temas polêmicos com professores universitários; representam esquetes e peças teatrais; apresentam composições musicais de sua autoria; participam de oficinas temáticas; elaboram as homenagens e ainda promovem sessões dos vídeos trabalhados em sala de aula. Os resultados nos fazem continuar e afirmar: é possível dar visibilidade ao trabalho da sala de aula. É possível construir nesse espaço um mundo de esperanças, de alegria, um mundo mais fraterno, resultado da nossa ação conjunta, alunos e professores. Um aprendendo com o outro. É possível construir a paz.

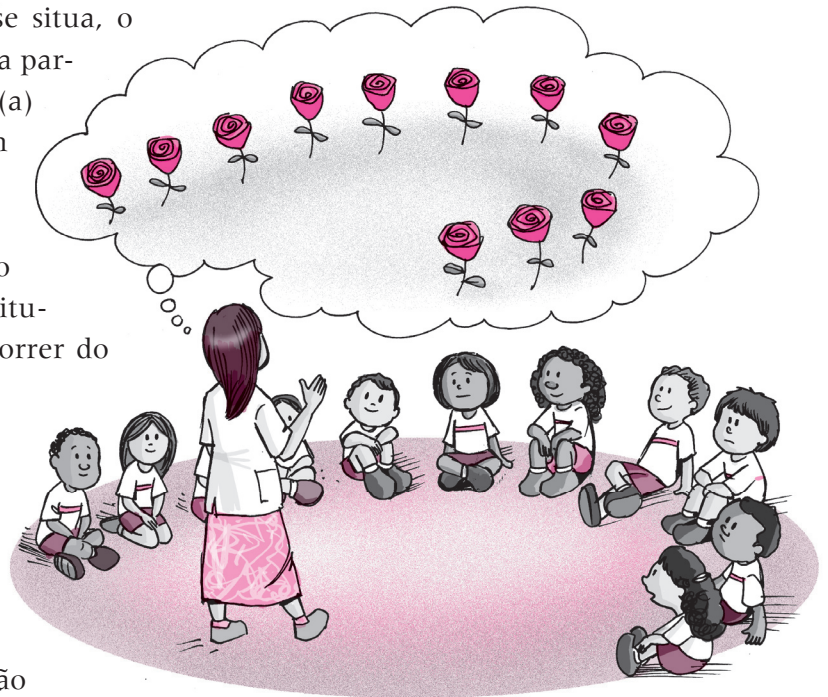
Profas. Maria Cândida Caetano Gomes e Lilia Márcia de Almeida Silva – professoras de geografia e história da E. M. Reverendo Martin Luther King (RJ).

Fonte: GOMES, M. C. & SILVA, L. M. de A. A construção da paz na diversidade. *Almanaque do Aluá*, n. 2, SAPÉ/MEC, 2006.

A organização do plano de intervenção local demanda reflexões sobre o contexto, o processo pedagógico, os sujeitos envolvidos. Exige também que se pense com clareza os objetivos que se quer alcançar, as prioridades, as atividades, a participação dos envolvidos, metodologia, recursos, definição de etapas, acompanhamento e avaliação. Preparar-se para essas etapas significa dimensionar as reais condições de implementação de ações educativas para reduzir e prevenir a violência que ocorre no espaço escolar.

A Amostra é um exemplo concreto de que é possível mudar e fazer a diferença no trabalho cotidiano de sala de aula. Que essa experiência seja inspiradora da discussão que teremos sobre o projeto de intervenção.

Da mesma forma que o diagnóstico e a análise do contexto local partem do território no qual a escola se situa, o plano de intervenção deve ser proposto a partir da realidade concreta. O(A) professor(a) no planejamento seleciona e escolhe um tema relevante, significativo para seus alunos e propõe ações e atividades de intervenção na realidade local, trabalhando conhecimentos, valores, habilidades e atitudes que intenciona desenvolver no decorrer do projeto.

Considerando que a análise do contexto local explicitou tanto as situações de violência quanto lhe forneceu indicativos de estratégias para a superação, cabe agora selecionar um tema que possa ser desenvolvido como projeto de intervenção em perspectiva multidisciplinar e integradora.

Algumas 'ideias forças' são relevantes para a construção do projeto de intervenção que você fará:

- reflita sobre a concepção de educação e sobre a concepção de sujeito e de sociedade que se quer alcançar;
- considere as diretrizes orientadoras que norteiam as ações de redução e prevenção de situações de violência;
- compartilhe, troque, mesmo sendo você o responsável pela elaboração do projeto, envolva além dos seus alunos, outros professores, outros profissionais, outros atores da comunidade.

Retome os princípios norteadores desenvolvidos no capítulo 1 deste livro ao pensar as fases iniciais da elaboração de seu projeto.

Etapas da elaboração do projeto de intervenção

A elaboração do projeto de intervenção requer a explicitação das seguintes etapas:

- Seleção do tema – deve estar articulado com a realidade de sua escola e com as necessidades de seus alunos, para que favoreça uma aprendizagem significativa.
- Justificativa – descreva o porquê da ação, do ponto de vista teórico e prático, identificando as necessidades, os motivos e a relevância social da proposta. Considere os princípios norteadores, as diretrizes e principais conceitos que orientam a ação, assim como o diagnóstico realizado.
- Problematização – defina a situação-problema a ser investigada e solucionada por meio de pergunta norteadora.
- Objetivos gerais e específicos – explicite para que se está propondo o projeto, a intencionalidade da ação, o que se pretende alcançar, a curto, médio e longo prazo.
- Público – situe para quem se destina o projeto, considere o perfil do grupo, a adequação do projeto à faixa etária e os principais interesses.
- Abrangência – considere o território da atuação (escola, bairro, comunidade), os grupos sociais e as instituições envolvidas.
- Estratégias de ação – descreva o que fazer para alcançar os objetivos propostos. Relacione para cada ação as atividades a serem realizadas correlacionando-as aos objetivos propostos. Dimensione nas atividades o tempo, os recursos técnicos e metodológicos necessários para seu desenvolvimento com providências concretas.

- Metodologia e recursos técnicos – escolha os caminhos a serem percorridos e os recursos técnicos necessários.

Para favorecer processos educativos críticos, criativos e significativos na construção da autonomia dos sujeitos, tornam-se imprescindíveis o uso de metodologias participativas, que contemplem diversas formas de linguagens. Favoreça sempre que possível, no desenvolvimento do projeto, os processos de interações grupais por meio das dramatizações, dos jogos lúdicos, do trabalho em grupo, dos grupos de estudo, das oficinas pedagógicas, das aulas dialogadas, dos debates. Use e abuse no bom sentido dos recursos audiovisuais como filmes, vídeos, documentários, fotografias, fotojornalismo, imagens, história em quadrinhos, charges, peças publicitárias estimulando a reflexão crítica e um outro olhar sobre as mesmas. Possibilite também, na medida do possível, o acesso a outras linguagens, como as artes plásticas, por exemplo. Estimule o espírito investigador por meio de estudos de casos, história de vida, pesquisas em *websites*, testemunhos vivos da própria comunidade, entre outros.

- Cronograma de ações – dimensione no tempo a duração do projeto e de cada ação a ser implementada.
- Referências bibliográficas – organize as fontes bibliográficas, iconográficas e outras que foram usadas na elaboração do projeto.

Acompanhamento e avaliação

O acompanhamento e a avaliação do projeto são fundamentais e demonstram cuidado, comprometimento e crítica ao percurso, redirecionando, se necessário, as ações planejadas ou revelando a pertinência do que foi vivido e realizado.

A avaliação na concepção transformadora combina autoavaliação, o olhar coletivo e plural dos diversos participantes e deve ser reflexiva, investigativa, contínua, participativa, negociada, democrática, envolvendo todo o processo educativo. Na avaliação do projeto, os resultados são utilizados para subsidiar a melhoria da qualidade da ação pedagógica como um todo. Nessa perspectiva, alguns princípios devem ser considerados:

- Reflexão – deve ser uma ação investigativa e reflexiva.

- Cooperação – deve ser um ato coletivo e consensual do qual participam todos os envolvidos, direta e indiretamente.
- Continuidade – deve acompanhar o desenvolvimento do projeto, identificando o estágio em que se encontra.
- Integração – deve ser parte integrante da ação educativa: ela é produto e fator da ação pedagógica.
- Abrangência – deve atingir todos os componentes do projeto.
- Versatilidade – deve se basear em inúmeras aferições, em vários tipos de dados, informações e opiniões processados em diferentes momentos.

Para refletir

Analise sua própria prática de avaliação. Em que aspectos você a considera satisfatória?

Em que aspectos você gostaria de mudar?

Ao falar sobre a relação entre planejamento e avaliação, Luckesi (1995: 67) expressa sua concepção sobre a avaliação: "Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto".

Pode ser produzida uma forma de registro simples e clara como recurso para o acompanhamento e a avaliação do Projeto.

Seus resultados devem ser apresentados para toda a comunidade escolar.

A avaliação deve dar respostas a algumas indagações: melhorou a relação entre as pessoas da escola? Fortaleceu-se o convívio e o trabalho coletivo? Conselhos e reuniões tornaram-se mais produtivos? O projeto provocou mudanças na prática de sala de aula? Como os alunos estão reagindo ao Projeto? Como demonstram em suas atitudes essas mudanças?

Programas e projetos de intervenção:

algumas experiências nacionais e internacionais

Para contextualizar você sobre algumas experiências mundiais de prevenção à violência na escola, apresentaremos alguns exemplos de atividades ou programas realizados no Brasil e em outros países que visaram à redução da mesma. A maior parte das iniciativas nacionais e internacionais visa a prevenir a violência 'praticada por jovens'. Menor quantidade delas abrange as muitas outras formas de violência que atingem crianças e adolescentes e que poderiam ter na escola um importante lócus de prevenção.

Embora os governos privilegiem os investimentos em segurança pública, os dados comprovam que economicamente é mais barato prevenir a violência. Nos EUA, para cada dólar gasto com tratamento multissistêmico para jovens infratores – o mais caro e considerado efetivo –, o governo economiza 14 dólares em custos futuros com justiça criminal (Sherman *et al*., 1997).

Alguns países, por exemplo, os EUA, investem na prevenção de forma mais geral, tendo um gasto estimado em 425 bilhões de dólares anuais, (cerca de 28 dólares anuais por adolescente) com programas escolares que atingem alunos e pais. O país investe 4.500 dólares anuais por jovem infrator, sendo que toda a família recebe terapia multissistêmica. Os programas de prevenção realizados em escola costumam ter menor custo e estão dentre os que mostram bons resultados nas avaliações realizadas naquele país (Sherman *et al*., 1997).

Os programas de prevenção à violência realizados em escolas buscam, além da interrupção da violência, prover estimulação intelectual, aumentar as habilidades cognitivas e o sucesso acadêmico futuro. Estudos com essa finalidade mostram consistência nos bons resultados de sucesso escolar. O estímulo à competência costuma estar direcionado a adolescentes e familiares, abrangendo competências sociais e de resolução de problemas; competências de tomada de perspectiva; competências de regulação emocional e de autocontrole. São geralmente propostas atividades que melhorem a capacidade de empatia, de dar e receber cumprimentos, de perguntar e formular pedidos, além de observação do comportamento não verbal, baseado no pressuposto de que crianças agressivas tendem a atribuir significado mais hostil aos atos de outrem do que crianças não agressivas (Negreiros, 2001).

Existem ainda programas direcionados a aumentar a capacidade de a escola promover transformações, especialmente no que se refere ao processo de tomada de decisões, que mostram resultados muito promisso-

res. As intervenções envolvem educadores, pais, estudantes e membros da comunidade engajados em planejar e desenvolver as atividades para melhorar o ambiente escolar (Assis & Constantino, 2005).

Dos 109 programas nacionais de prevenção à violência apresentados por Mesquita Neto *et al*. (2004) em revisão sobre o tema, 13 estão centrados na escola. Outros 18 programas também desenvolvem intervenções relacionadas com o espaço escolar de forma integrada, embora tenham outros focos de atuação. O oferecimento de atividades extracurriculares é uma das formas de prevenção mais efetivas, seguidas pela tentativa de democratização do espaço escolar e pelo estímulo ao protagonismo juvenil. Além disso, há também exemplos de programas de conscientização sobre as drogas, de capacitação de professores, de estímulo à educação artística e de inclusão dos portadores de necessidades especiais na comunidade escolar. Vejamos, a seguir, algumas experiências que podem contribuir com elementos para a elaboração do seu projeto de intervenção.

Exemplos de programas de prevenção

Intervenção da Abrapia em escolas do município do Rio de Janeiro

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) formulou e aplicou em 11 escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro (estudantes de 5ª a 8ª séries – atuais 6 ao 9 ano) um trabalho para prevenção e redução do *bullying* durante dois anos consecutivos. Partiram dos seguintes princípios: não existem soluções simples para resolução do *bullying*, já que é um fenômeno complexo e variável; cada escola deve desenvolver suas próprias estratégias e estabelecer suas prioridades em relação ao tema; a única maneira de se obter sucesso é a cooperação de todos os envolvidos (alunos, professores, gestores e pais). Houve sempre a preocupação de se apresentarem os principais conceitos teóricos referentes ao *bullying* a todo o corpo docente das escolas, ouvindo suas observações a respeito. Foram propostas estratégias pedagógicas capazes de inserir a discussão sobre *bullying* como um tema transversal, comprometendo todos os profissionais nas atividades desenvolvidas na escola. Além disso, foi proposto que se dessem amplas oportunidades para a participação efe-

tiva dos alunos neste processo, permitindo-lhes acesso à informação, à definição de estratégias e às medidas de controle e avaliação das ações anti*bullying* implementadas, especialmente com alunos-representantes das diversas turmas.

Como resposta positiva ao programa, observou-se maior disseminação do conhecimento sobre *bullying* nas escolas envolvidas além da redução de alunos-alvo e alunos-autores.

Entre algumas das atividades realizadas nas escolas pode-se citar: uma professora de português que orientou os alunos a montarem uma peça teatral falando a respeito do *bullying*; uma professora de artes plásticas que sugeriu a confecção de cartazes e desenhos falando sobre o tema, compondo o mural de entrada da escola; professores que passaram a se reunir com frequência entre os turnos da manhã e da tarde para discutir, entre outros assuntos, a incidência de *bullying* nas suas turmas e ações necessárias para evitar ou reduzir essa incidência. (Neto & Saavedra, 2003).

Proposta de intervenção em Matosinhos/Portugal, 1998/99 (3° ao 6° anos de escolaridade)

Três categorias fundamentais de abordagens preventivas dos comportamentos antissociais e delinquentes foram identificadas: estratégias baseadas no desenvolvimento de competências, intervenções no nível da família e intervenções em contextos escolares. As intervenções em ambientes escolares têm o objetivo de promover experiências positivas, reforçar o desenvolvimento de ligações da criança à escola e diminuir a probabilidade de esta se associar a pares delinquentes. Incluem-se nessas abordagens estratégias e técnicas preventivas visando ao estabelecimento de um ambiente positivo para aprendizagem e utilização frequente e apropriada de encorajamentos e elogios visando a reforçar certos comportamentos desejáveis. Enfim, esses programas baseiam-se, em larga escala, em abordagens centradas na aquisição de competências: aprendizagem de competências de empatia, competências de autocontrole e de regulação emocional, competências sociais.

O objetivo central da proposta foi desenvolver competências sociocognitivas e comportamentais que permitam, entre outros aspectos, ajudar os indivíduos a tomar decisões responsáveis acerca das drogas e dos seus efeitos; promover um melhor autoconhecimento dos seus estados emocionais; facilitar a aquisição de competências de autocontrole e de regulação emocional; estimular a identificação dos fatores que podem ser uma influência nos comportamentos; e favorecer a aquisição de competências sociais e de resolução de problemas.

Exemplo de atividades para informação sobre drogas

Discutir os conceitos de hábito e estilo de vida relacionados com a saúde. Utilizar *role-plays*, pedindo aos alunos que dramatizem bons e maus hábitos de saúde e estilo de vida. Explorar aspectos que permitem definir um determinado hábito ou estilo de vida como bom ou mau.

Exemplo de atividade para lidar com os sentimentos

Compreender a diferença entre sentimentos e comportamentos e reconhecer a influência negativa das emoções no comportamento. Pedir aos participantes que deem exemplos de situações em que um determinado sentimento (por exemplo, frustração) deu origem a um comportamento específico (por exemplo, agressividade). Explorar de que forma podem ser evitados certos comportamentos inapropriados originados por sentimentos específicos.

Exemplo de atividade para processo de tomada de decisão

Pedir aos alunos para enumerar cinco decisões que tomaram na véspera, indicando-as por ordem crescente de importância. Explorar por que razão foram aquelas decisões consideradas mais importantes. Salientar que as decisões que tomamos estão relacionadas com gostos e interesses particulares.

Exemplo de atividade para competências sociais

Atividade para demonstrar que "quando estou calado também posso me comunicar". Estabelecer um certo período de tempo (ex: 15 minutos) e dar indicação ao grupo de que só poderá comunicar através de meios não verbais. Depois, discutir, sublinhar que os nossos gestos revelam os nossos

verdadeiros sentimentos mesmo que tentemos disfarçá-los com palavras.

Exemplos de estratégia/programa de intervenção

Proposta de intervenção em Teresina (PI)

Projeto pedagógico de uma escola particular de Teresina – Piauí, que busca em sua essência trabalhar o tema de valores, na intenção de procurar desenvolver, tanto nas questões práticas do cotidiano quanto no confronto com a realidade social excludente, o senso de respeito, justiça, solidariedade e responsabilidade social. A proposta acredita que a aproximação da família com a escola seja prerrequisito indispensável neste processo, posto que a formação de valores se origina e se consolida verdadeiramente na família. O público-alvo do programa são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. É uma proposta interdisciplinar envolvendo toda equipe escolar: direção, supervisores, professores, alunos, monitores, merendeiras, vigilantes e secretárias.

Os objetivos específicos do programa são: desenvolver o senso de cidadania e responsabilidade social; cultivar o exercício de uma moral humanitária; exercitar o sentimento de indignação diante das injustiças; trabalhar o senso de tolerância e respeito à diversidade; priorizar o aspecto humano e espiritual em detrimento do material; cultivar a solidariedade; e protestar contra a indiferença.

Em cada bimestre é abordado um tema principal que é composto de algumas ações em conjunto e outras realizadas com cada professor. Utiliza-se TV, DVD, aparelho de som, projetor, livros, revistas, jornais e Internet.

Os resultados do projeto indicam que toda ação pautada nos valores tem visibilidade, sendo percebida uma transformação no espaço escolar. Entre os educadores houve maior interação nas relações humanas de empatia, tolerância e maior envolvimento com os alunos. Os alunos demonstram, entre si, maior envolvimento com o fortalecimento da amizade, do respeito, da capacidade de perdoar, e nas rotinas em sala de aula, maior desenvoltura nas atividades em grupos (Equipe de Professores e Coordenação Pedagógica do Colégio Pró-Campus, Teresina, Piauí, 2009).

Intervenção em duas escolas (1º e 2º ciclo) dos conselhos de Braga e Guimarães – Portugal (Pereira, 2008)

A intervenção para diminuir o comportamento agressivo de crianças em duas escolas de Portugal (uma do primeiro ciclo e outra do segundo ciclo) foi constituída em quatro partes: processo e intervenção global nas escolas, intervenção específica nos recreios, programa de treino dos alunos e uma avaliação final.

O processo de intervenção envolveu toda a comunidade educativa, visando a implementar uma identidade própria em cada instituição. A sensibilização/formação da comunidade educativa iniciou-se com a sensibilização da direção e depois dos docentes, funcionários, alunos e pais. Para aqueles que trabalham na escola foi feita uma breve exposição do projeto educativo que visa ao combate à agressividade e à promoção de comportamentos cooperativos. Foi pedido a cada um que apresentasse as dificuldades concretas que tivessem surgido para resolver alguma questão de relação interpessoal com os alunos. Depois foi apresentado e discutido um conjunto de estratégias com o objetivo de melhorar a relação pedagógica com alunos, numa atitude firme, mas sem autoritarismo. Os alunos foram sensibilizados de forma mais lúdica. Por exemplo, foi organizado um concurso intitulado "Concurso Espaços de Recreio – Textos, Desenho e Materiais de Jogo", com a dupla função de sensibilizar os alunos para o projeto educativo e colher opiniões junto de cada um sobre como gostavam de ter o seu recreio e os jogos ou brincadeiras que mais gostavam de fazer. Pretendeu-se com isso implicar os alunos nas mudanças dos espaços de recreio.

O melhoramento e a diversificação dos espaços fazem parte do projeto tendo em vista que havia o objetivo de melhorar os espaços exteriores, criar espaços exteriores de recreios específicos, criar ludoteca, equipar a sala de informática e animar e supervisionar os espaços. Essa iniciativa integra o projeto uma vez que visa à instalação de uma escola de qualidade, adaptando-se aos interesses dos alunos, combatendo a violência e favorecendo a criação de uma imagem positiva da escola. Além disso, muitas escolas reportam que o espaço do recreio é onde ocorrem maiores manifestações de *bullying*.

A intervenção também foi feita por meio de atendimento aos alunos; ou seja, em alguns casos, especialmente indicados por professores, foi necessária uma abordagem individualizada ou em grupo dos alunos com comportamentos mais agressivos. Ficou claro para a equipe de implementação do programa que iniciativas anti*bullying* passam pelo desenvolvimento de valores na escola, de competências sociais das crianças e de capacidade de partilha de ideias e problemas.

Considerações finais

No estudo de todos os capítulos deste livro você pôde conhecer, aprofundar e identificar as conceituações e as variadas expressões da violência na escola, pôde refletir, obter conhecimentos e ampliar a sua compreensão (assim esperamos) de forma a qualificar ainda mais sua ação. E ao finalizar este capítulo a nossa intenção é que você professor(a) possa se sentir mais preparado para elaborar um projeto de intervenção local.

Como você pode perceber na leitura deste texto, não há um caminho pronto e único a ser seguido, mas indicações e orientações de como construir o seu caminho, o qual se concretizará por meio do projeto de intervenção. Foi possível também valorizar as experiências que vêm dando certo no mundo e no país e reconhecer que todas elas passam pela vontade de agir, pela capacidade de articular os atores e por estratégicas e técnicas de envolvimento coletivo e de ações passíveis de serem realizadas na prática. Em uma das experiências citadas, a iniciativa foi de uma ONG; em outras, o papel principal foi da própria escola, e no último caso, ela foi fruto de uma intervenção política mais ampla por parte do Estado.

No entanto, retomando a epígrafe de Sartre, por menor que possa parecer o universo de uma sala de aula, esse microespaço contém e afeta parte significativa da humanidade. Os projetos de intervenção local na redução/prevenção da violência na escola, devidamente implementados e avaliados, podem mapear percursos e iniciativas que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades no fortalecimento da educação em direitos humanos. É essa a nossa aposta.

Atividade 1

Elabore, preferencialmente com seus pares, um projeto de intervenção para a redução e prevenção de situações de violência na sua escola.

Para elaborá-lo, retome sempre que necessário as seções deste capítulo, as etapas de elaboração do projeto e dialogue com seus pares sobre as suas escolhas. Lembre-se de incluir no projeto a maneira como irá avaliar o resultado de sua proposta e bom trabalho!!!

Referências

ASSIS, S. G. & CONSTANTINO, P. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10: 81-90, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Sedh/MEC, 2005.

BRASLAVSKY, C. *Dez Fatores para uma Educação de Qualidade para Todos no Século XXI*. São Paulo, Brasília: Moderna, Unesco, 2005.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA. *Sistema de Notificação e Detecção da Violência nas Escolas Públicas: proposta para a integração entre projetos pedagógicos e sistemas de garantia de direitos*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, s/d.

EQUIPE DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO COLÉGIO PRO-CAMPUS, TERESINA, PIAUÍ. Convivência: um exercício de valores. *Revista Mundo Jovem*, 4, 2009 Disponível em: <www.procampus.com.br>.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102>. Acesso em: 01 ago. 2009.

LUCKESI, C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

MESQUITA NETO, P. *et al*. *Relatório sobre a Prevenção do Crime e da Violência e a Promoção da Segurança Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firjan), 2004. (Relatório preparado para o Projeto Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública).

NEGREIROS, J. *Delinquências Juvenis: trajectórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Notícias Editorial, 2001.

NETO, A. A. L. & SAAVEDRA, L. H. *Diga Não para o Bullying! Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

PEREIRA, B. O. *Para uma Escola sem Violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Imprensa de Coimbra, 2008.

SHERMAN, L. W. *et al*. *Prevention Crime: what works, what doesn´t, what´s promising – a report to the United States Congress*. Washington: National Institute of Justice, 1997.

SOUZA SANTOS, B. de *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELLA, D. Raízes sociais da violência. In: *TV Escola*, edição nº 30, mar.-abr. 2003

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23(61): 267-281, 2003.

Impactos da Violência na Escola: refletindo com professores sobre o enfrentamento da violência aborda tema presente na realidade das escolas brasileiras. O livro apresenta os fundamentos teóricos e conceituais da violência na escola, de modo a propiciar a reflexão e a ampliação das possibilidades de intervenção do tema no cotidiano escolar.

A obra se insere no projeto 'Escola que Protege', do governo federal e visa à promoção e à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como à prevenção e ao enfrentamento da violência no contexto escolar.

Este livro, organizado por pesquisadores do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves/Ensp/Fiocruz) e publicado pela Editora Fiocruz em parceria com a Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp/Fiocruz) e o Ministério da Educação (MEC), compartilha ideias e reflexões acerca do tema 'violência na escola' a partir da ótica dos direitos humanos, dos tipos de violência que acometem alunos e profissionais da escola e dos efeitos que provoca sobre a saúde. Reafirma o compromisso institucional e a contribuição social da Fundação Oswaldo Cruz com o fortalecimento da saúde da população.

Ministério da
Educação

ISBN 978-85-7541-194-0